



Universidad
Zaragoza

1542

TRABAJO FIN DE MÁSTER. MODALIDAD A



AUTOR/A: FRANCISCO
FLORES GONZÁLEZ

Máster Universitario en Formación del
Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas,
Artísticas y Deportivas.

ESPECIALIDAD DE
GEOGRAFÍA E HISTORIA

DIRECTOR/A: DE MIGUEL
GONZÁLEZ, RAFAEL

CURSO 2012/13

27/06/2013



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1. Documentación oficial: localización y manejo.....	3
1.2. El contexto social en la educación.....	4
1.3. Psicología y educación.....	7
1.3.1. Introducción y aspectos de psicología individual.....	7
1.3.2. Psicología de grupo.....	9
1.4. teoría educativa.....	10
1.4.1. Introducción.....	10
1.4.2. Teoría conductista.....	11
1.4.3. Teoría cognitivista.....	11
1.4.4. Teoría constructivista.....	12
1.4.5. Visión personal.....	12
1.5. Expresión oral: Técnica y práctica.....	15
1.6. Didáctica de las Ciencias Sociales.....	16
2. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS A COMPARAR.....	19
2.1. Proyecto 1: Unidad Didáctica.....	19
2.2. Proyecto 2: Innovación didáctica.....	20
2.3. Justificación específica y conjunta de la elección.....	22
3. COMPARATIVA.....	23
3.1. Introducción.....	23
3.2. Contexto.....	23
3.3. Objetivos.....	24
3.4. Metodología.....	26
4. CONCLUSIONES.....	29
5. PROPUESTAS DE FUTURO.....	30
5.1. Propuestas para la mejora del profesor de Ciencias Sociales	30
5.2. Propuestas para la mejora de la educación.....	32
6. BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS LEGISLATIVOS.....	33
7. ANEXOS.....	35

1. INTRODUCCIÓN

Bueno finalmente el Master en profesorado se está terminando. Han sido meses duros, de muchísimo trabajo y en los que he aprendido que la educación es bastante más complicada de lo que yo creía. No voy a decir que todo lo vivido ha sido positivo, pero realmente realizo una gran valoración final, con respecto a lo que sabía y a lo que he aprendido.

Yo siempre había querido ser profesor de Historia. Ya en 2º de la ESO me preguntaban que quería ser de mayor y ya lo decía. Creo que fue porque solo se me daba realmente bien la Historia y porque iba a un repaso extraescolar en el que la encargada me dejaba tutelar y enseñar a los niños más pequeños que yo. Creo que eso despertó en mí un interés que ya nunca se marchó. Por todo esto, entré en la carrera de Historia, y puedo decir sin dudar que han sido los mejores cinco años de mi vida. Sin embargo al entrar te quitan las ganas de todo diciéndote: “¿Por qué haces eso? ¡Eso no tiene salidas!, lo mejor son las ingenierías”, por ejemplo. Además mucha gente menospreciaba la carrera, diciéndome: “bueno en Historia, sino vas a clase un día no pasa nada ¿no? Porque la Historia siempre es igual, vas a un libro y ya está”. En ese momento, me cercioré de que esa era la mentalidad con la que los alumnos salían de los institutos, una mentalidad que ve a la Historia como algo que es siempre igual y aburrido, por lo que me propuse que si algún día lograba ser profesor, intentaría que eso cambiaria.

Con el paso del tiempo, fui adorando más y más la carrera y comencé a pensar que los institutos eran un pozo de sabiduría en el que no quería caer. Quería crecer y llegar a la universidad, quería por una vez en la vida ser ambicioso. Sin embargo comencé a dar clases a un chico de 14 años en mi pueblo y vi que me encantaba, que me producía una sensación fantástica el hecho de formar jóvenes mentes, lejos del rigor universitario. Así que me lancé a realizar el Master de profesorado. Reconozco que las primeras semanas fueron durísimas. Salir de un lugar en el que sabes cómo realizar trabajos, como son los exámenes, como desenvolverte en las clases, etc. A pasar a un lugar en el que no tienes ni idea de didáctica, psicología, etc. Es algo muy duro y difícil. Yo me sentía desconcertado porque en la carrera de Historia todo está muy enfocado a la investigación y no se da nada de didáctica. Pero poco a poco fui comprendiendo los conceptos, y vi que, si creía saber algo de educación estaba muy equivocado.

Yo creía y creo que una clase de Historia no puede cambiar tanto como para adoptar una visión totalmente constructivista que relegue al profesor a un mero acompañamiento o soporte. En ese sentido mi concepción no ha cambiado excesivamente, sino que más bien ha evolucionado. Lo digo en el sentido de que he aprendido que hay otras formas de ver las clases, que existen unos recursos que apoyan mi forma de verlas y me ayudan a mejorarlas, he aprendido a analizar la labor de los profesores que las llevan a cabo, a saber porque yo las quiero hacer así, etc. Creo que el Master ha dotado de sentido a mis creencias, les ha dado un soporte sobre el que apoyarse, y me ha enseñado como mejorar esa visión y llevarla a cabo. Poco a poco iré desgranando en este proyecto mi visión de la profesión, pero primero voy a empezar por detallar en secciones todo lo que he aprendido en este Master e intentaré ir enlazándolo con la parte más práctica realizada en los Practicum.

1.1. DOCUMENTACIÓN OFICIAL: LOCALIZACIÓN Y MANEJO

Este ha sido sin duda uno de los aspectos más dificultosos para mí, de todo el Master. Cuando muchas veces ves por la tele que se ha realizado una nueva ley de educación, nunca piensas en como son realmente, piensas solamente en cómo se van a aplicar, es más piensas en ellas solamente si te van a afectar a ti. En el Master se nos ha enseñado a analizar, localizar, etc. Todo lo que tiene que ver con el regulamiento de la educación, una educación que para mí sorpresa apenas deja cabos sueltos en lo que ha formalidad se refiere. Me explico. Durante los primeros 4 meses aprendimos a manejar la documentación. Desde aprender que es una unidad didáctica, que es un PEC, que es una PGA, como funciona un instituto, etc. Hasta saber cómo diseñar y realizar un currículum educativo. Durante todo ese tiempo vi como todas las programaciones de las asignatura, las oficiales, se marcaban unos objetivos y enseñaban unos contenidos, que se acercaban muchísimo a la idea que yo poseía de cómo quería que fueran mis clases una vez que consiguiera dedicarme a la docencia. Sin embargo al realizar el Practicum I pude observar como todo documento oficial no deja de ser eso, oficial. Podríamos llamarlo también formal. En dichos documentos observé que son una forma de homogeneizar los procedimientos en la educación cumpliendo unos mínimos de los que nadie puede salirse, pero que sin embargo, la reinterpretación de esos mínimos es continua, y los cambios y adaptaciones están a la orden del día. Es decir, creo que muchos de los documentos oficiales buscan la formalidad al redactar y establecer unas normas globales, pero luego en la práctica del día a día de los institutos, el contexto va modificando tu actividad pues deben adaptarse a la situación existente. Es algo evidente porque la formalidad en los documentos conlleva un margen de movimiento muy escaso pues se hace pensando en la educación global. Sin embargo cada centro posee un ecosistema propio y todo debe ser contextualizado.

Todo esto está dentro de la “batalla” existente entre los expertos con el hecho de realizar un currículum. Para autores como Ralph Tyler(1949), los objetivos deben ser los primeros en aparecer en un currículum y deben estar perfectamente definidos ya que si lo tienes todo claro la evaluación, el material a utilizar, etc. Puede ser preparado con más exactitud, sabiendo en todo momento lo que necesitas y con la posibilidad de poder mejorarlo. Según él, esto permite también que los alumnos sepan desde el principio lo que se espera de ellos, así como a la hora de evaluarlos, saber que la evaluación tiene una validez general, es decir, que puede corregirse por dos personas diferentes y los resultados serán los mismos. Sin embargo para autores como Stenhouse (2003) o Walker (1997) el hecho de colocar los objetivos primero limita los movimientos de un profesor y establece un modelo muy teórico el cual no es realista en la práctica. Todo esto vendría a ser lo que yo estaba comentando. Sin ponerme de un lado o de otro, este debate existe en el mundo educativo. Es decir es una batalla entre la teoría y la realidad, y esto se traduce en unos documentos oficiales que tienen unos objetivos muy formales y colocados en primera posición, mientras que en la práctica, en el día a día, los objetivos surgen sobre la marcha y están más adaptados a la realidad de la clase.

Un ejemplo claro de todo esto lo pude observar con la asignatura de “Diseño curricular” dada por el profesor Javier Paricio. En esta asignatura aprendimos a realizar formalmente un currículum y a evaluarlo con las diferentes perspectivas de realización

existentes: Académica, didáctica, Psico-educativa, Socio-política y Pragmática. Cuando me descargué el curriculum de la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato que es la clase que elegí para realizar el trabajo que debíamos realizar para la asignatura, observé que el oficial podía ser catalogado como incluso Psico-educativo por los objetivos de corte constructivista que contenía. Objetivos como “lograr que los alumnos adquieran un pensamiento crítico” o “lograr que los alumnos comprendan la Historia como un continuo espacio-tiempo”, me parecieron unos objetivos magníficos. Sin embargo al llegar al centro, ves que los objetivos se encuentran también en el curriculum del centro, tanto en el de etapa como en el de la asignatura, pero luego las clases en 2º de Bachillerato eran iguales que las que yo tuve que aguantar en Bachillerato. Digo aguantar, porque con el tema de la selectividad, todos los objetivos abiertos y los intentos de mejorar las clases son en vano. Esto lo digo, porque cuando mi tutor del Practicum intentaba salirse mínimamente de lo que era habitual los alumnos decían aquello de: “¡Pero esto no sale en selectividad!”, lo cual hacía que las clases se dieran de una forma tradicional con mi tutor al frente, en la mesa del profesor, y los alumnos callados y mirando al frente.

Con este ejemplo quería transmitir la idea con la que me he quedado en referencia a los documentos, pues creo que no dejan de ser formalidades que luego no sirven de cara a las realidades del centro. Del mismo modo entiendo que el hecho de que exista el examen de selectividad, una prueba a vida o muerte de cara al futuro, condiciona el curso de 2º de Bachillerato hasta extremos muy alejados de lo que una perspectiva curricular Psico-educativa, nos podría mostrar.

A pesar de todo lo comentado los profesores, evidentemente tenemos una responsabilidad social que debe regularse para todos. Nuestra labor es vital en la vida de muchos alumnos, pues somos las personas que más tiempo pasamos con ellos y por lo tanto podemos ser tanto una influencia positiva como negativa. Pero eso está a nuestra disposición, sin embargo, como servidores públicos nuestra labor debe estar regulada a nivel global para todo el Estado, aunque se debe tener en cuenta que más allá de unos mínimos comunes, la adaptación a la realidad del centro es necesaria, además del día a día. Sin embargo creo que la idea de una educación común es irrisoria hoy en día, pues debido a las concreciones curriculares a todos los niveles, la educación se convierte en una batalla entre los nacionalismos y las ideas educativas. A nadie se le escapa que la educación permite transmitir ideas de generación en generación y concretamente las ciencias sociales son muy propensas para ello. Así pues nosotros debemos abstraernos de todo y tener en cuenta que la educación cumple una serie de funciones en la sociedad de las que hablaba Guerrero (1996): transmisión cultural y socialización; Estatal, de formación ciudadana; económica; de estratificación social; y finalmente una función familiar.

1.2. EL CONTEXTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

Acorde con el apartado que acabo de realizar, y por seguir un poco el hilo con lo anterior, creo que el contexto en el que se desarrollan los planes de educación es muy importante para llevarlos a cabo. A nadie se le escapa que el contexto social es vital para los alumnos en edad de secundaria, pues es una época en la que desarrollan su

personalidad y se ven muy influenciados por el entorno. Dentro de cada centro de estudios, el contexto social que afecta a los alumnos es tremadamente diferente, y como he comentado, las leyes oficiales tratan de cubrir las generalidades pero en ningún caso llegan a todas las especificidades que se producen en cada centro.

Si entramos dentro de los contexto, ¿Qué crea estos contextos sociales?, pues evidentemente la propia educación. La realidad social en la que vivimos surge, como muchas de las ideas existentes en el ser humano, de la educación. Si en algún momento nosotros como gobernantes queremos expandir una serie de ideas lo primero que vamos a cambiar va a ser la educación, pues las únicas ideas realmente permanentes son aquellas en las que has trabajado y que has estudiado desde tu juventud. Es una realidad, que hoy en día, en la educación existe una batalla entre neoliberales y socialdemócratas que la perva. Sin embargo esto no viene de ahora pues algunos autores como Pérez Garzón (2008), J. Prats (2001) y Rafael Altamira (1891), hablaban de cómo, desde la creación de la educación en España todos los gobiernos se han preocupado por los contenidos que aparecían en los libros de texto, llegando a decir que las ciencias sociales como por ejemplo la Historia, son enseñadas más que por amor a la asignatura por intereses políticos y gubernamentales. Yo vivo en un pueblo llamado Fraga que está muy próximo a Cataluña y concretamente a la ciudad de Lleida. Al estar tan próxima la ciudad yo estuve a punto de ir a estudiar Historia allí, pero mi poco dominio del catalán me hizo preguntar antes. Varios amigos míos la realizaban y busqué por internet qué contenidos se daban. En principio no se diferenciaba excesivamente de lo que podía existir en la universidad de Zaragoza, pero decidí venirme aquí. Dos años después de haber comenzado la carrera volví a hablar con ellos, y ambos la habían abandonado. Según ellos la “adaptación” de la Historia que ellos conocían fue tan grande y desproporcionada que optaron por dejar la carrera. Términos como “la corona catalano aragonesa”, o la adulteración de la leyenda de “indivil y mandoni” contada como ilerdetes que defendieron la zona del Sur de los Cartagineses y son adaptados a modo de que defendieron la ciudad de Lleida como sí la misma ya existiera en esa época, etc.

¿Existe pues un currículo imparcial? Para autores como Guillies (2006) es algo imposible. Ya desde los 70 queda claro para muchos expertos que es imposible la realización imparcial de un curriculum y se acuñan términos como “curriculum oculto” para referirse a elementos que se enseñan pero que no se recogen en ningún documento oficial. Y aquí volvemos a lo que hablaba en el punto anterior, pues realmente los documentos oficiales nos ofrecen una formalidad que luego no tiene porque cumplirse. Esa es para mí la realidad de la educación, una fachada pintada de un color, con un interior multicolor dentro de ella y que depende de muchísimas cosas. Como diría David Pac, “el hecho de decirles a los alumnos que la educación es una construcción social es una revelación para ellos”.

De una manera o de otra, este contexto educativo está acompañado de un contexto social que como digo es muy importante para los alumnos por su edad. Este contexto tiene la llave para el éxito o el fracaso de sus estudios, pues es su entorno, con su familia, amigos, y nosotros los profesores, los que conformamos su personalidad a base de la relación, existente o no, con todos estos factores. Como he comentado nosotros, como profesores, podemos elegir si pretendemos ser solamente profesores que pasen por su vida como fantasmas, o ser profesores y educadores, que busquen grabar su nombre en la mente del alumno en base a un efecto beneficioso en su desarrollo.

Para que esto pueda llevarse a cabo nosotros debemos ser muy conscientes de la realidad de los alumnos: Si tienen problemas económicos sus padres, si tiene problemas con los compañeros, si quiere estudiar pero no lo entiende, si viene de otro país y le cuesta engancharse a las clases, etc. Es nuestra responsabilidad lograr que el alumno se sienta cómodo, ayudarle a superar sus problemas dentro de un marco de normalidad y trabajo continuo con él. Para mí, la profesión de profesor no puede separarse nunca de la de educador. Reconozco que soy muy empático, pues solo he estado un mes y poco conviviendo con los alumnos, y reconozco que el último día de la fiesta estuve con ellos haciendo murales, preparando instrumentos (había actuaciones de ellos), etc. Creo sinceramente que lo que verdaderamente te hace profesor son los alumnos, sin ellos solo somos personas que hacen su trabajo y se van a casa y para eso ya están los bancos o cualquier empresa privada. Nosotros tenemos la gran suerte de poder estar con ellos, de saber cuáles son sus problemas, y cómo podemos mejorarlo. Por todo ello, en la entrevista realizada a mi tutor para la asignatura de Javier Paricio “Innovación didáctica”¹, me interesaba mucho la respuesta a la pregunta sobre lo que pensaba acerca de las tutorías. Quedé muy satisfecho con la contestación porque él me hablaba de la importancia de ser tutor y de que los alumnos sepan que tienen un apoyo en ti, que pueden hablar contigo. Además el colegio “Marianistas” es un colegio católico que posee muchísimas actividades extraescolares como campamentos, o actividades deportivas, por lo que el tutor me decía que más importante que eso es participar con ellos en actividades fuera del aula para poder conocerlos mejor. Creo realmente que esa es la esencia de la educación, dedicarte por completo a lo que te hace profesor, que son los alumnos.

Por último decir, que mi colegio de prácticas, Santa María del Pilar “Marianistas” es un colegio que recoge todas las etapas desde infantil a Bachillerato y que es Católico, concertado y privado. En el colegio la realidad social está bastante sesgada por el hecho de que debido a la zona en la que se encuentra (Zona del Canal) y el hecho de que sea privado, hace que los alumnos tengan un corte social alto. Esto provocaba que la diversidad sea prácticamente inexistente. Algo que es totalmente contrario al instituto en el que yo estudié, en el cual había tanto inmigración como muchos representantes de etnia Gitana. En “Marianistas”, hay que tener muy en cuenta que su ideario católico conlleva que, aunque no es obligatorio, muchas de las familias lleven allí a sus hijos por este motivo, lo cual nos da una realidad social distinta a otros centros. Como he dicho este colegio no posee mucha diversidad, pero saben que sí tienen otros problemas acordes a los alumnos que tienen, por eso poseen multitud de recursos para ayudar, desde asesores para temas de divorcios de padres, hasta apoyo para que los profesores mejoren su inglés, etc.

¹ Anexo 2

1.3. PSICOLÓGÍA Y EDUCACIÓN

1.3.1. Introducción y aspectos de psicología individual

En el punto anterior, he comentado que nosotros como profesores y educadores tenemos el deber de ser una buena influencia y de aportar al desarrollo del alumno. He comentado que es importantísimo el papel o el rol de tutor en un centro de cara a los alumnos, pero para que esto se pueda realizar necesitamos saber qué hacer cuando se nos presente una situación determinada en la que se tenga que intervenir, como por ejemplo un problema familiar que posea el alumno.

Para resolver cualquier problema en la vida, primero debes comprender ese problema, pues la acción superflua y momentánea tendrá posiblemente, su efecto en el momento pero sino conoces el interior del alumno, ese problema puede reproducirse. Para afrontarlos y saber qué hacer se nos han ofrecido recursos y contenido de psicología en algunas asignaturas como “interacción y convivencia en el aula” con los profesionales Pablo Palomero y Miguel Cañete. En estas asignaturas se nos han mostrado casos, ejemplos de conflictos y se nos ha enseñado a comprender porque suceden y cómo podemos solucionarlos. Prácticas de sucesos tanto a nivel individual como en grupo.

Para mí todo cuanto he dado de psicología en el Master ha sido novedoso. Nunca antes había visto nada al respecto, y de hecho nunca había pensado en la educación de esa manera, cuando la realidad es que la educación la realizan personas, y cada persona posee una psique que le lleva a hacer determinadas cosas. Sin embargo creo que en ocasiones se nos han dado algunos contenidos demasiado específicos y aplicados a determinadas situaciones, que provocaban que, debido a mi desconocimiento al respecto, tuviera una dificultad enorme para realizarlos. Sin embargo ha habido muchos elementos que me han llamado la atención empezando por la psicología social de Ovejero (2010). Según este autor, toda persona tiene unas necesidades psicosociales básicas como son: La pertenencia, pues somos animales sociales y necesitamos el contacto con un grupo; poseer una identidad, lo cual es algo que todos buscamos y que es especialmente crítico en la etapa de la adolescencia, pues el cómo somos genera unas reacciones que en esta etapa afectan y como aún la identidad es moldeable, pueden producirse y se producen muchísimos cambios; Autoestima, algo también crítico en esta etapa con las influencias que hoy ejercen los medios de comunicación; y finalmente el reconocimiento, pues necesitamos el elogio o aparecen el miedo y la angustia. Esta teoría tendría mucho que ver con la denominada “Pirámide de Maslow” que hablaba de las necesidades humanas estableciéndolas en una pirámide con las fisiológicas en la base y la autorrealización como la cima de las necesidades.

Todo lo anterior iría de la mano con la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. Dicha teoría establece que existen 3 etapas de desarrollo intelectual: fase pre-operativa (hasta los 7 u 8 años), fase de operaciones concretas (entre los 7/8 años, hasta los 11/12) y fase de operaciones formales (11/12 hasta los 18 años). Nosotros, al dar clase en secundaria estaremos trabajando con alumnos entre la etapa de operaciones concretas y la etapa de las formales, la cual está definida por la adquisición de planteamientos hipotético-deductivos. Así pues, se trata de un momento en el que se están desarrollando todos los elementos claves que definirán una personalidad,

preguntándose más allá de lo que ve a simple vista y cuestionándose su propia identidad. De este modo, conocer este dato nos ayuda a saber y comprender porque un alumno tiene un determinado comportamiento, así como la psicología social de Ovejero nos muestra las necesidades sociales, las cuales si juntamos con una etapa de pensamiento idealista y mayor conciencia moral, encontramos una etapa, la de la adolescencia, basada en el cuestionamiento y búsqueda de identidad.

Tras esta visión global me gustaría ir a una zona un poco más concreta y tratar alguno de los aspectos, que como profesores, más nos pueden servir. Uno de ellos es sin duda la personalidad ya que la adolescencia es la etapa en la que esta se solidifica. Es un momento de cambio en todos los sentidos, pues a nivel físico el cuerpo cambia, a nivel psicológico se pasa a un planteamiento hipotético-deductivo, y en lo social, se pasa de la exclusividad del estrato familiar a la mayor presencia del estrato social. Todos estos cambios generan una conformación de la personalidad pasando de la dependencia a la autonomía, de la despersonalización a la conciencia de sí mismo, y de la inadaptación a la adaptación. Para muchos autores pues, la personalidad está basada en aspectos biológicos como son el Sexo, la edad y factores neuro endocrinos; en factores sociales como el medio familiar, el grupo social y la cultura; y finalmente en determinantes evolutivos. Como profesores debemos de ser muy conscientes del hecho, sobre todo de que estamos ante la etapa de mayor cambio en una persona, de que el alumno está desarrollando su personalidad, algo que le va a acompañar a lo largo de su vida. Debemos comprender que no la tiene, y que la está buscando, por lo que debemos conocer el porqué de alguna de sus reacciones.

Otro elemento importantísimo que nos han explicado es el de la autoestima. Con todo el cambio comentado y con la necesidad social, según Ovejero (2010), de aceptación, estamos ante uno de los elementos más importantes en el desarrollo de un alumno. En nuestro tiempo, los medios de comunicación son un auténtico peligro con respecto al desarrollo de la autoestima de un estudiante, pues lanzan una imagen de perfección tanto en hombre como en mujer. No solo lo hacen a nivel de físico sino también a nivel moral. Como profesores debemos hacer que un alumno se quiera por lo que es y no se odie por lo que no tiene. Sin embargo debemos ser conscientes de las diferencias y las limitaciones, ya que no es lo mismo la autoestima en un hombre que en una mujer, así como no es lo mismo lograrla si el apoyo de la familia es menor o mayor. Si un alumno posee una incapacidad física para el deporte que le impide ser aceptado, por ejemplo en el fútbol, es diferente que para una alumna que no tenga autoestima por su peso o su figura. Así pues creo que tras ver los datos, lo más importante, al nivel de autoestima en la adolescencia es la aceptación social, pues está dentro de las necesidades sociales de los hombres y además se encuentra en un periodo en el que se pasa de estar bajo la protección de la familia a adoptar un rol social nuevo.

Y dentro de todo esto, ¿Cómo podríamos ayudar?, En este punto uno de los datos más importantes y valiosos es el tema del “Locus de control”. Se trataría de lograr la autoestima por el trabajo, pues establece que el mayor rendimiento de un alumno se produce cuando siente que una determinada actividad es suya, que puede realizarla con total independencia y ello le lleva a poner un mayor esfuerzo en su consecución. El problema o el gran inconveniente es que si el trabajo o la actividad que se le da en autonomía es demasiado complicado desde un principio puede producir frustración y generar una pérdida de autoestima. Esta es solo una de las técnicas que se nos explicó para lograr la mejora en cuanto a la autoestima de los alumnos. La he resaltado porque me parece la más clara y fácil de aplicar. Del mismo modo se nos han explicado otras

cosas útiles para captar los problemas de los alumnos como podría ser la entrevista. Para que supiéramos sacar la información que pretendíamos se nos dieron unas premisas básicas que resumiré en: Que no sea un interrogatorio, no hacer preguntas directas, dejar hablar, parafrasear, etc. Creo que esto es muy útil para nuestro trabajo.

Por último decir que también me parece muy útil todo lo aprendido en cuanto a problemas específicos como la Anorexia y la Bulimia, dos enfermedades muy presentes en la adolescencia y que tienen mucho que ver con las necesidades sociales, y los cambios que se producen en los adolescentes.

1.3.2. Psicología de grupo

Hasta aquí hemos hablado de los aspectos más individuales, pero no debemos olvidar en ningún momento que estamos en una clase con 30 alumnos y que por lo tanto tan, o más importante, es saber cómo gestionar el grupo. En este sentido, las clases de Pablo Palomero estuvieron centradas en ello, explicándonos diversas claves para entender cómo funciona un grupo, así como actividades y recursos para poder, una vez comprendido, gestionarlo.

Todo grupo tiene una serie de características clave que lo convierten en uno como tal: Normas, roles, estatus social, y grado de cohesión. Si empezamos por las primeras, las normas recogen los comportamientos obligatorios o implícitos que ese determinado grupo debe poseer para mantenerse. Como decía Ovejero nuestra necesidad de reconocimiento social y de agrupación nos lleva a aceptar una serie de normas.

Todo esto tendría mucho que ver con el segundo elemento indispensable, los roles. Dentro de un grupo hay un líder, que en el caso de una clase sería el profesor, y luego hay otros roles que pueden distribuirse dependiendo del contexto o del tipo de grupo en el que se dé. Pues bien, dentro de cualquier grupo, en este caso una clase, en el momento en el que se incumple una norma, las leyes del grupo cambian y se produce un baile de roles, que depende de la gestión que haga el líder, puede dar lugar a un cambio en las normas y en el estatus de grupo. Esto es muy útil para nosotros como profesores a la hora de afrontar la gestión de un grupo, pues existen muchas formas de ser un líder sin perder el control de la clase y sin permitir un cambio en las normas o en los roles.

Del mismo modo es importante saber el grado de cohesión que tiene un grupo, pues hay 4 fases en el afianzamiento del mismo. Una primera fase de orientación e inclusión; una segunda fase de conflicto porque el grupo se acaba de formar y si se están definiendo los objetivos y los roles; luego está la fase de productividad en la que todos aceptan el rol y las normas que se han creado en el punto anterior, lo cual provoca que el grupo funcione y produzca resultados; y por último está la fase de finalización en la que se baja la intensidad y finalmente disuelve el grupo previo a un ritual que suele ser una fiesta un viaje o la entrega de las notas. Creo que es evidente que el conocimiento de esta realidad supone una ventaja clara para nosotros como profesores. Debemos ser conscientes en todo momento que podemos ceder el protagonismo a los alumnos en una clase, o utilizar un método constructivista que favorezca la creación de conocimientos

propios en los alumnos, pero debemos tener claro cuál es nuestro rol, y cuáles son las normas que rigen al grupo.

1.4. TEORÍA EDUCATIVA

1.4.1. Introducción

Cuando yo llegué a este Master no tenía ni idea de que existían distintas formas de entender la educación y de desarrollar la labor educativa. Ni siquiera sabía la diferencia entre enseñanza y aprendizaje. Sin embargo hoy en día hay cosas que no concibo, como el hecho de que no se conozcan las más básicas en los profesores que hoy en día están dando clase. Me parece importantísimo ser consciente de cuáles son tus creencias, de donde vienen, y sobre todo a dónde quieras llevarlas, que me resulta surrealista que no hayan sido estudiadas en las educaciones anteriores. Me explico. Cando yo estuve de prácticas, en “Marianistas” todos los profesores habían realizado el CAP, el antiguo CAP. Pues bien, la gran mayoría de ellos no sabían lo que era una teoría educativa. Parece que estoy diciendo que sin conocerlas no puede uno ser profesor, y no es así. Todos los profesores que yo conocí allí eran grandes profesionales, con muchísimos años de experiencia, pero que a la hora de analizarse a sí mismos eran incapaces de determinar de forma formal cuál era su visión de la docencia. Su visión real, porque preguntes al profesor que preguntes la gran mayoría habla de mejorar las clases con más interacción, centrarlas más en los alumnos, pero eso luego en el aula rara vez se realiza.

Tras haberlo estudiado, entiendo que es muy relevante y algo básico a la hora de desarrollar una labor como profesor, sin embargo, después de realizar el practicum creo que, como los documentos oficiales, es algo más de evaluación que de realidad. Es decir, creo que plantearlo en un principio, plasmarlo y demás es más sencillo que llevarlo luego a la práctica. Creo que el contexto de la clase, suele sobrepasar al profesor en lo que es su planteamiento inicial. Incluso una creencia absoluta puede verse modificada por el devenir del curso. A pesar de ello, creo que el conocimiento de las teorías educativas tiene mucha más validez como evaluador de uno mismo, es decir, de dejarte ir en las clases, pero luego mirar tu trabajo y saber decir, “sí yo hago esto”. Creo que ese es el problema de muchos profesores, que se han adaptado durante años pero no saben decir cuál es su ideología real. Conocer las teorías educativas es algo intrínseco de la actividad porque hablamos de conocer los procesos por los que los alumnos aprenden, los procesos de formación de contenidos en sus mentes, en saber cómo lo que nosotros les damos llega hasta ellos. Y eso es vital.

Para mí este tema es tan importante que no voy a extenderme en este punto ya que lo explico más detenidamente en el punto dos al justificar mi elección del “trabajo de innovación²” para la comparación de trabajos.

² Anexo 2

1.4.2. Teoría Conductista

En cuanto a las teorías en sí, hay que tener en cuenta que hablamos de un “combate” entre la enseñanza, método más acorde con la clase magistral, y el aprendizaje, más en boca de la educación hoy en día y que aboga por la creación de conocimientos y no por la transmisión. La primera de ellas sería el “Conductismo” acuñado por Paulov y Skinner los cuales entendían la educación como una simple transmisión y correspondiente adquisición de conductas y comportamientos. Hablamos de la teoría más cercana a la enseñanza tradicional en la que se ve la educación como una transmisión de conceptos de un lugar a otro dividiéndola en pequeñas partes para que el alumno las memorice correctamente. Según esta teoría el aprendizaje se produce por simple repetición, dando refuerzos positivos cuando se haga bien para que se convierta en un hábito. Una vez transmitido el conocimiento la comprobación de que se ha aprendido está basada en las conductas observables, por lo que el diseño de instrucción debe licitar conductas observables que validen la comprobación de que se ha aprendido algo. El proceso de aprendizaje sería: Recibir, memorizar y repetir.

Como vemos en esta teoría se entiende que una conducta dictamina la transmisión exitosa de unos conocimientos, lo cual nos reconduce a un sistema clásico de un profesor sobre una tarima dando el discurso. Esta teoría está totalmente centrada en el profesor y no hace que los alumnos adquieran un aprendizaje profundo, porque no trabajan los conceptos en ningún caso. Durante mi estancia en “Marianistas” realicé una pregunta a varios cursos de alumnos, en la que yo preguntaba: ¿Qué hace buena a una clase, la asignatura o el profesor?, Me sorprendió mucho la respuesta porque para todos los alumnos la clave es el profesor, mientras que la asignatura aunque no les guste puede llegar a ser soportable o incluso divertida gracias a la labor del profesor. Sin embargo para algunos profesores a los que pregunté, tenían por seguro que una asignatura, si no les gusta, un profesor no tiene nada que hacer allí. Las teorías de Paulov y Skinner nos hablan precisamente de una clase magistral tradicional y creo que se ha demostrado sobradamente la inutilidad del conocimiento adquirido de esta manera, pues no se puede predecir el conocimiento por medio de una conducta, pues es el conocimiento lo que libera a la conducta.

1.4.3. Teoría Cognitivista

La siguiente de las teorías educativas es el cognitivismo. Esta teoría busca la creación de estructuras internas que rijan las conductas. Para los que defienden dicha teoría el profesor enseña una serie de estrategias de aprendizaje que son entrenadas por los alumnos en su cabeza y se convierten en una norma. Para entendernos, se aleja de lo que sería la anterior teoría en cuanto a transmisión del conocimiento hacia la mente del alumno, pero evalúa el conocimiento aprendido por medio de una respuesta en la conducta al igual que la anterior. Entiende que el profesor es la fuente pero que son ellos los que deben crear sus estructuras y condensar la información para después actuar, y es ahí donde esta corriente evalúa si el aprendizaje ha sido exitoso o no. Autores como Brunner entendían que cada alumno tenía unos procesos de aprendizaje personales e intransferibles, por lo que con el cognitivismo se pretende comprenderlos y

evaluarlos sacando posteriormente un patrón más o menos común. Lo que importa pues es la estrategia de aprendizaje más que el aprendizaje memorístico en sí.

1.4.4. Teorías Constructivistas

Por último encontramos la teoría más de moda en esta época como es el constructivismo. Para el constructivismo el alumno debe construir su conocimiento desde 0 creando una representación interna personal y no evaluable por una regla común, del conocimiento. El conocimiento será creado en su totalidad por el alumno y realizará una interpretación personal no compartida, lo cual es una evolución de la anterior teoría, pues los grandes defensores del constructivismo como Vigotsky, Ausubel, o Piaget, entienden que además de unas estrategias de aprendizaje y desarrollo cognitivo personales dentro de las mentes, también existe una interpretación de los resultados propia basada en las experiencias previas o en las vivencias personales de cada persona. Para los constructivistas nunca se puede evaluar el aprendizaje por medio de las conductas, pues cada persona es única en el proceso. Para Piaget, lo importante de una asignatura o de las asignaturas, no es el contenido y la transmisión del mismo, sino es lograr el desarrollo de las capacidades básicas del alumno. Esta teoría abogaría por la creación del propio conocimiento como única manera para lograr el denominado “Aprendizaje significativo”, el cual se basa en el conocimiento duradero y en la utilización del mismo. Ausubel, era partidario de lograr el aprendizaje significativo por medio de la “reconstrucción del conocimiento”, idea que estaría basada en recibir, descubrir, razonar, construir y reconstruir el conocimiento. Es decir, que solo con la construcción y posterior crítica y análisis de lo aprendido, se puede lograr que el aprendizaje sea satisfactorio. Otro de los grandes defensores es Schank, el cual hablaba de que la construcción de las ideas es la única manera de lograr el aprendizaje significativo, pues el trabajo sobre las mismas hace que sean tuyas desde el principio, que trabajes sobre ellas, y que por lo tanto tu dominio sobre las mismas sea mucho mayor que en cualquier otra circunstancia.

Así pues para el constructivismo, solo la actividad del estudiante es la que construye el aprendizaje. Una actividad que debe ir acompañada de una metodología de trabajo que comience con el logro de una motivación intrínseca. Según Alonso Tapia dicha motivación debe ser provocada por el planteamiento de un trabajo. Para que un trabajo genere motivación, debe estar basado primero en la experiencia de los estudiantes y luego ir acompañado de autonomía en la realización. Para esta metodología los profesores deben ser un apoyo pero no participar en lo que al aprendizaje se refiere.

1.4.5. Visión personal

Bien, evidentemente en todas estas teorías habría mucha más tela que cortar pero lo que pretendía era realizar una pequeña visión global de todas ellas para, seguidamente, poder explicar cuál es mi visión de la educación.

Durante el Master de profesorado hemos tenido mucha información sobre la teoría constructivista, pues hoy en día, como he comentado, es considerada la única con la que se puede lograr el verdadero aprendizaje, aquel denominado “significativo”. Como casi todos los profesores que comenzamos y nos preguntan cómo queremos que sea nuestra clase en un futuro, respondí al principio más o menos como las principales bases de los métodos constructivistas. Hoy, tras el Master y las prácticas, tengo más dudas. Creo que llevar a cabo actividades constructivistas como el PBL (Problem basic learning) es factible en una clase durante un determinado periodo de tiempo, pero creo que desechar el papel de un profesor en el aprendizaje no es realista. Voy a hacer una distinción. A nivel de una clase completa, de un curso entero creo que sería muy difícil llevar a cabo un ideal constructivista completo basado en actividades de ese tipo, sin embargo creo que una mezcla entre las actividades constructivistas y las clases magistrales sería lo ideal. Quizá el hecho de haber estado de prácticas en un 2º de Bachillerato, con las limitaciones que esto conlleva, me ha lastrado en cuanto a visión al respecto, pero creo sinceramente que es mi experiencia la que me lleva por este camino. En un sistema constructivista puro, hay demasiadas incoherencias a mi parecer, pues en algunas de las actividades realizadas en la asignatura de “fundamentos del diseño curricular” se nos pedía que diseñásemos una evaluación formativa y cuando leías las normas ponía que se necesitaba al final una evaluación sumativa. Creo sinceramente que el hecho de poner notas al final de una manera numérica tradicional a modo de evaluación sumativa está demasiado arraigado en la educación y que es muy complicado cambiarlo. Pienso que la evolución irá en ese sentido pero que hoy en día es pronto todavía.

Sin embargo, creo que, como he comentado, mi área, Historia, solo es disfrutable sobre un aprendizaje significativo. A pesar de ello la contrariedad que yo veo y por lo que no me consideraría nunca constructivista, es que yo no creo en la construcción, desde 0, de una serie de conocimientos. Pienso que las clases deben ser mixtas, con una serie de clases teóricas que permitan a los alumnos poseer una base clara de en qué consiste la asignatura, o que es lo importante de la misma, y luego realizar una serie de clases prácticas que les permitan utilizar y trabajar con toda la teoría ofrecida en clase. Por lo tanto, mi idea sería una clase mixta con un protagonismo del profesor durante algunas clases para luego dar el papel principal a los alumnos y actuar como un apoyo hacia ellos.

De todas maneras me gustaría dejar claro que en ningún caso soy partidario del método conductista y mis clases teóricas estarían más basadas en la interacción que en el profesor, aunque como ya he dicho tampoco estarían basadas en los alumnos. La teoría puede darse de muchas maneras, con preguntas orales continuas, uso de las TIC como power points, videos o imágenes, etc. Creo en una interacción alumno profesores en las clases teóricas pero con la misión de adquirir unos conceptos fuertes que luego serán trabajados.

Como consecuencia de este planteamiento, uno de los puntos más importantes a mi parecer, creo que el más importante hagas lo que hagas, es producir una evaluación acorde con el estilo de metodología utilizado, pues la coherencia genera que los alumnos no pierdan el hilo. Para mi estilo de dar la clase creo que lo ideal es un examen de preguntas cortas, acompañado por una prueba práctica como podría ser la realización de un comentario de texto. Sin embargo solo el examen de preguntas cortas tendría peso capital en las notas finales, pues en el aspecto de la parte práctica la prueba final solo

podría mejorar la nota, ya que esta se habría ganado con el paso del tiempo y las prácticas realizadas en clase así como los trabajos.

A la hora de plantear esas actividades para poner en práctica todo lo aprendido en clases teóricas, creo que los ejercicios constructivistas como el PBL o el método del caso, son los mejores. En la asignatura de “Fundamentos de diseño instruccional” se nos explicaron las claves para diseñar dichas actividades para que los alumnos pudieran lograr dicho aprendizaje.

Para diseñar una actividad que genere un aprendizaje duradero lo primero que se debe hacer es conocer la experiencia de los alumnos, el contexto, y en ese momento diseñar la actividad. Esta debe ser adecuada a las capacidades que has estudiado al observar la experiencia previa de modo que no genere una frustración para el alumno. Una vez realizado esto, se genera una pregunta, algo que quede incompleto. Este fragmento sin completar es lo que deben resolver los alumnos, algo que se les debe explicar para que ellos sepan lo que se espera de ellos y en que les puede ser útil lo que van a hacer. Esta parte es muy importante, pues al comprender la contextualización de los alumnos, podremos diseñar una actividad que les sirva en su vida diaria o para un objetivo concreto. Una vez comunicado esto se les explicaría la forma de evaluación y si es trabajo en individual o en grupo. En esto, bajo mi punto de vista estoy totalmente de acuerdo con la teoría de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, por la cual establece que el trabajo en grupo es necesario para completar el conocimiento. Creo en esta idea siempre que vaya acompañada, en el caso de la educación, por un método de evaluación coherente, en el sentido de que, a mi parecer, lo mejor sería realizar una evaluación de grupo y no individual. De este modo los alumnos buscan la máxima nota ayudándose unos a otros y trabajando lo aprendido, por lo que el hecho de que expongan sus ideas al resto del grupo, les permite condensar y clasificar la información, por lo que la están trabajando continuamente.

Una vez explicado todo esto, es capital ofrecer una autonomía al grupo, o al alumno, con el fin de que esta autonomía genere una gran implicación, la cual a su vez, realimentará la autonomía del alumno al sentirse responsable de lo que está logrando. Para autores como Shank o Alonso Tapia la implicación es vital para lograr el aprendizaje, pues como en cualquier momento de la vida en el que queremos o necesitamos algo, asumimos todos los esfuerzos que sean necesarios para lograrlos.

Esto solo sería un modelo de actividad, digamos “ideal” con el fin de lograr el aprendizaje profundo, pero del mismo modo podríamos utilizar otros elementos como un debate, por ejemplo. En los días en que he estado acompañando a mi tutor de prácticas, Juan Eduardo Arnaiz, en Marianistas, vi una clase que realizó en 4º de la ESO en la que hicieron un debate. El procedimiento fue muy parecido al que yo he planteado, es decir, dieron la declaración de los derechos humanos y luego se les propusieron dos temas a elegir por cada uno de los cuatro grupos en los que el profesor dividió la clase. Cada grupo debía preparar argumentos tanto a favor como en contra del tema escogido, porque al llegar el día del debate el profesor, a suertes decidía si a un grupo le tocaba defender el tema o criticarlo. Es decir a un grupo le podía tocar tanto una cosa como la otra, lo cual les llevaba a preparar un tema desde dos perspectivas y a trabajar por dos costados. Sin embargo creo que este sistema no era del todo útil porque dentro del estar a favor o en contra se preparaban las dos opciones, sí, pero realmente creían más en una que en la otra, y esa la solían llevar mejor preparada y no tenían que leer tanto.

1.5. EXPRESIÓN ORAL: TÉCNICA Y PRÁCTICA

Uno de los aspectos que más he podido trabajar durante el Master ha sido el tema de la Expresión oral en público. A mí siempre me ha gustado enseñar, y reconozco que hablar en público nunca me ha dado excesivos problemas. Sin embargo, si es cierto, que a nivel de técnica o análisis de mi forma de hablar y expresarme, mis conocimientos eran absolutamente inexistentes. Yo he realizado la licenciatura de Historia, y a diferencia de lo que yo creía al principio, es una carrera que no te prepara en absoluto para dar clase, sino que te enfoca totalmente a la investigación. Esto en principio no debería ser impedimento para que aprendiéramos a expresarnos delante de un gran grupo de personas, pues se supone que en una carrera tan teórica, hemos preparado y realizado multitud de exposiciones en grupo. Sin embargo, puedo decir que hasta 4º de Carrera no expusimos en público absolutamente nada. Además, dichas exposiciones son eminentemente científicas, basadas en una serie de datos de tu investigación que expones, es decir, en ningún momento lo que importa allí es la interacción con los oyentes, por ejemplo, tú haces tú exposición y al final sino has dicho ninguna barbaridad, te aplauden y a casa. Por eso, mi objetivo con esta asignatura era aprender los entresijos de una buena exposición, interactuar, analizar lo que hago bien y lo que hago mal, etc. en definitiva, aprender a hacer una exposición que no esté tan basada en lo que sabes solamente, sino que puedas jugar con otras cosas, que tengas la habilidad para hacerlo.

La asignatura optativa de “Habilidades comunicativas para profesores” ha sido la que ha llevado el peso de mi aprendizaje en este sentido, pues si bien algunos conceptos ya los habíamos dado en otras asignaturas, así como expuesto en varias ocasiones, en esta clase hicimos 4 exposiciones, tanto en grupo como de forma individual. Además se nos pidió que nos grabásemos dando clase para luego verlo en el aula y que nos pudieran analizar, tanto la profesora como los compañeros. Esto me ayudó sobremanera a saber cómo actuaba, mis bondades y mis defectos que son muchísimos.

En lo que a expresión oral se refiere creo que he aprendido mucho, pero de todo lo aprendido, me quedo sin duda con la idea de que como profesores transmitimos mucho más en nuestros pequeños gestos que lo que podemos demostrar con la palabra. Esta teoría defendida sobre todo por Laura Cerdán (1998) y por Morales (2009) nos comenta que como profesores estamos con los alumnos durante muchísimas horas, y muchas veces transmitimos más de nosotros o de nuestras creencias más íntimas, por medio de los gestos que por medio de las palabras. El texto de Morales ha sido uno de los que más me ha ayudado a comprender la profesión, con la simple pregunta de ¿te consideras profesor, educador, o profesor-educador? Ahí explica como nuestras creencias más intrínsecas salen a la luz aunque nunca nos lo hayamos planteado por medio de la palabra, algo así como el currículum oculto del que hablaba McLaren (1989). Elementos como por ejemplo el “efecto Pygmalión” tiene mucho que ver con esto. Dicho efecto establece que si un profesor recibe informes de previos a tener a un alumno en su clase, que sean negativos o positivos en cuanto a notas, tiende a intentar que eso se reproduzca en su clase tanto para bien como para mal. Se refiere a que si un alumno siempre ha tenido buenas notas y ahora está a tu cargo, tú inconscientemente harás cosas que no harías por otros, para de este modo lograr que esas buenas notas se reproduzcan. Lo mismo pasa con elementos de corte social, como por ejemplo, que el

alumno provenga de un barrio marginal, de una familia problemática o de otro país. Inconscientemente actuaremos con pequeños gestos como cederle antes el turno de palabra, mirarle de diferente manera, etc. Creo sinceramente que esto es lo que realmente transmite un profesor, creo que es lo que se te queda de él cuando sales del instituto.

De modo que podría decir que a lo que más valor le doy de lo aprendido, es sin duda al hecho de que lo que realmente transmite para mí son los aspectos no verbales. Es curioso que esto sea con lo que me quedé tras practicar y aprender los recursos de oralización pero creo que es sin duda lo más relevante. Estoy convencido de que es algo que no piensan muchas veces los profesores, y como dije lo más importante es ser honesto con uno mismo y tener el valor de analizar todo lo que llevas dentro para saber realmente como eres y lo que estás haciendo.

1.6. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Cuando llegué al Master procedente de la Licenciatura de Historia, vi que dejaba de ser un Historiador para convertirme en un profesor de Ciencias Sociales. Muchas han sido las aportaciones al respecto en cuanto a conocimientos de las demás asignaturas que están bajo el manto de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia del Arte. Las más importante en este sentido han llegado desde la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de geografía e Historia”, impartida por el profesor Rafael de Miguel.

Una de las cosas que me parecen más importantes y con la que quiero empezar es que según Prats (2000), existen multitud de estudios sobre didáctica de la Geografía o de la Historia, por separado, pero las reflexiones conjuntas y los análisis son más difíciles de encontrar. De este modo cuando los extraños a esta unión entramos en faena, nos encontramos con un conjunto de elementos de hipótesis, modelos, etc. De difícil unión y comprensión conjunta. Esta situación conlleva, según Prats (2000) que exista una división entre didácticas teóricas y prácticas. No se puede separar la didáctica de las ciencias sociales como ámbito de conocimiento científico, de la didáctica de las ciencias sociales como ámbito de actividades de enseñanza/aprendizaje, y su correspondiente plasmación en materia académica.

Si esta división se encuentra a nivel profundo en la asignatura de Ciencias Sociales, ¿Cómo llega esto a los centros? La respuesta pude observarla en las prácticas y es, evidentemente, la segmentación. Todas las asignaturas de Ciencias Sociales poseen el problema de no tener contacto entre ellas, más allá del que marca el currículum. Cuando coges un libro de 1º de la ESO, puedes ver en el libro como los temas están divididos en Geografía e Historia, pero no se dan conjuntamente. De este modo se ofrecen dos realidades que cumplen una función social conjunta como es la conformación de una realidad crítica y relacionada. Sin embargo, para los niños, dicha realidad no está unida. Además de esto las reminiscencias de las carreras universitarias y de los trabajos de didáctica teórica, siguen excesivamente presentes provocando una

adecuación de técnicas excesivamente académicas de dar las clases. La capacidad para poner en práctica lo aprendido de una forma en la que los alumnos entiendan la realidad, se piensa desde una perspectiva histórica o geográfica, pero no desde una perspectiva de didáctica de las Ciencias Sociales.

Con esta realidad, Prats (2000) plantea la teoría del “espacio relacional”. Para este autor debemos lograr establecer una coherencia entre todas las asignaturas de Ciencias sociales, dejando de pensar como profesores de Geografía o Historia del Arte, para comenzar a ser profesores de Ciencias Sociales. Se trata de comprender y hacer comprender que las asignaturas persiguen un objetivo común y que por lo tanto el diseño de didáctica al respecto está dentro de la necesidad de cumplir dicho objetivo. Si establecemos claramente las funciones que los contenidos de esas asignaturas quieren transmitir podremos concentrar nuestros esfuerzos en completar esas funciones a través de los conocimientos de todas las asignaturas, y las actividades necesarias para lograr dichas funciones.

Benejam (1999) es otra de las autoras que se dieron cuenta de la excesiva separación y dificultad existente a la hora de dar las Ciencias Sociales. Esta autora hablaba de que las Ciencias Sociales contienen una serie de objetivos a conseguir:

- Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven.
- Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas.
- Presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario.

Según ella, el problema de estos objetivos es que a la hora de llevarlos a cabo nos enfrentamos a diferentes metodologías con las que lograrlos, por cada una de las asignaturas que componen las Ciencias Sociales. No existen unos procedimientos generales para conseguirlos. Según Toulmin (1972), las disciplinas son empresas racionales colectivas que se proponen determinadas finalidades en las que coinciden sus practicantes. En concreto, las ciencias son disciplinas que se proponen unos ideales de tipo explicativo, es decir, buscan las causas y razones de un determinado ámbito de fenómenos, ignorando los que no le son propios. Así pues y según este planteamiento, Benejam propone como necesario para la didáctica de las Ciencias Sociales, el tratarse a sí misma como cualquier otra disciplina y seleccionar una serie de contenidos y conceptos claves transdisciplinares basándose en la función que quieran llevar a cabo. Como podemos ver, esta teoría sería un prolegómeno de la desarrollada después por Prats. Pues podemos ver el “espacio relacional” del que Prats hablará un año después. Para esta autora la concreción de dichos conceptos debe estar basada en:

- Que la selección de conceptos transdisciplinares y su desarrollo se considere relevante cuando sea enjuiciada desde las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales, o por alguna de ellas.
- Que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que dichos conceptos clave puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento.

- Que estos conceptos se demuestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las ciencias sociales en el currículum escolar.

Estas serían las visiones de la situación y la forma en la que se deberían, a juicio de estos autores, solucionar estas características de la asignatura de Ciencias Sociales. Es evidente que como iniciado en el tema, comprendo perfectamente de lo que hablan ambos autores, pues en la carrera de Historia, la orientación es única y exclusivamente de cara a la investigación, por lo que la didáctica queda fuera de plano. De este modo entiendes que si algún día tuvieras que dar Geografía lo harías desde tu forma de trabajar y de pensar “histórica”. Por eso veo muy importante lo que proponen dichos autores, sobre todo Benejam.

A primera vista podríamos ver esta situación como tremadamente negativa, que lo es, pero a mí me gusta más la visión que ofrece Hernandez (2000). Para este autor, el hecho de que la didáctica de las Ciencias Sociales sea una disciplina en construcción, que no posea una Ciencia propia, sino que sea un conjunto de tres, nos ofrece un abanico de oportunidades amplísimo, el cual nos permite crear nuestra propia disciplina, nuestra propia Ciencia común. Para Hernandez (2000), hay que tener claras las distintas percepciones o paradigmas de descripción por los que se refieren a las ciencias sociales:

- **Paradigma simbiótico:** La dificultad para realizar una definición de las Ciencias Sociales por parte de los didactas es tan difícil y se ha hecho tan pocas veces que parece que la opción más consensuada es dar a las Ciencias sociales el mismo nivel o estatuto epistemológico que a la didáctica general.
- **Paradigma tecnológico:** Resalta el carácter de ciencia aplicada de las Ciencias sociales, entendiendo el elemento tecnológico de su didáctica como la aplicación sistemática de los conocimientos científicos que posee.

Ante todo esto, Hernandez propone un tercer paradigma: Autónomo. Dicho paradigma entiende que ambos paradigmas anteriores son válidos, y que la construcción de una didáctica de las Ciencias sociales debe mostrar tanto la aplicación de dichos conocimientos, como la legitimidad de un significado propio construido sobre el consenso de las tres ramas de conocimiento que la componen. Lo que tiene que terminar es la sensación de que la didáctica de las Ciencias Sociales es una simplificación de las tres disciplinas que la componen. Se trata de crear metodologías propias, hipótesis propias, fórmulas propias, etc.

En definitiva, con todo lo visto hasta aquí creo que se explica la dificultad existente y que nosotros, los recién llegados podemos percibir. Debemos lograr esa unión didáctica que nos permita gestionar la asignatura de un modo coherente y no como un conjunto de retales de una u otra disciplina.

2. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS A COMPARAR

En este punto voy a hablar y a analizar el porqué de la selección de los proyectos que voy a comparar en el siguiente apartado. En dicho apartado explicaré cuál es la relación entre ellos y que de beneficioso aportan a la labor de un profesor.

2.1. Proyecto 1: Unidad didáctica

El primero de los proyectos que he escogido para la comparativa es la Unidad Didáctica³ realizada para dar las clases de Historia de España en 2º de Bachillerato en el colegio Santa María del Pilar “Marianistas”. He decidido coger este trabajo debido a que invertí muchísimo tiempo en él y di las clases derivadas de este planteamiento durante 19 sesiones con alguna más de apoyo a los alumnos. La unidad didáctica a la que hago referencia está enmarcada en el último trimestre de 2º de Bachillerato y era “el franquismo”. Al ser el último tema a impartir en el curso, se me dejó la total libertad para prepararlo, por lo que plantee una Unidad Didáctica muy larga, con mucho apoyo bibliográfico, con videos, con Power Points, con debates y finalmente con un comentario de texto y un examen.

En la Unidad Didáctica que voy a comparar aquí hay que tener en cuenta el contexto en el que se produjo. Lo digo, porque como se verá, la unidad no responde en su totalidad a las ideas expuestas por mí en el punto anterior, de cómo diseñaría una clase o qué metodología usaría. En este sentido mis ideas son todo lo firmes que pueden ser en mi escasa experiencia en la educación todavía, pero a nadie se le escapa que el llegar a un 2º de Bachillerato cuando queda mes y medio para los exámenes finales y dos meses para la prueba de selectividad, te lleva a adaptarte. Además de esto, tú no llegas como profesor titular, ni llevas 10 años de experiencia, sino que con toda la humildad, llegas a un colegio que tiene una tasa de aprobados en selectividad del 95% más o menos. A pesar de ello debo decir que mi tutor de prácticas, Juan Eduardo Arnaiz, me lo puso tremadamente fácil, dejándome total libertad para dar la clase, pero eso sí, planteándose que era necesario dar la teoría y hacer un examen final de la unidad. El cómo dar la teoría no me lo dijo, pero evidentemente la situación requería una clase que quizás no hubiera dado en otras circunstancias.

Otra cosa importante es conocer a los alumnos. Me di cuenta, según transcurrían mis clases de que yo no conocía ni los nombres de los alumnos, mientras que mi tutor los conocía perfectamente. Esto por un lado está bien, porque según Morales (2009) yo estaba libre del denominado “efecto Pygmalión” pues no esperaba nada de ninguno porque no conocía su historial. Pero sí conoces al grupo más que a los alumnos de forma individual, puedes saber que actividades, lejos de la clase magistral, servirían con ellos, que actividad sería la más recomendable y la que mejor resultados daría.

³ Anexo 1

A pesar del matiz debo decir que seguí el esquema explicado de dar primero clases teóricas con apoyo de TIC y mucha interacción con los alumnos con preguntas orales y pequeños debates espontáneos, y luego con clases prácticas. La diferencia es que no lo pude hacer de una forma proporcional ya que di 18 clases teóricas y solo 3 prácticas en las que hicimos comentarios de texto. Eso es lo único que pude adaptar, pues acordamos con el tutor que en lugar de hacer un examen con comentarios de texto, haríamos solo una pregunta a desarrollar y luego unas clases prácticas en las que ellos deberían diseñar comentarios de texto por grupos para luego exponer las ideas principales que habían extraído y entre las mejores, realizar un comentario de texto conjunto. Por último decir que al nivel de la evaluación, pude ser coherente dando un 85% al examen, y el resto a las prácticas de comentario de texto y a temas como la actitud en clase o la participación. Se entiende coherente con las clases dadas y la forma de darlas en esta ocasión, no a la visión ideal que he puesto en puntos anteriores

Así pues, he elegido este trabajo para utilizar aquí, debido a que es lo más útil que he realizado en este Master al nivel de ponerlo en práctica. Es decir, este trabajo recoge todo lo que serían mis objetivos, metodología, evaluación, etc. Y además es un trabajo que tuve que realizarlo para ponerlo en práctica, para hacer algo que nunca había hecho, para ponerme en frente de 60 alumnos que lo único que les interesaba era saber lo que les entraba o no en la selectividad.

2.2. Proyecto 2: Innovación didáctica

Por otro lado, el otro trabajo escogido es el proyecto de Innovación didáctica⁴, realizado para la asignatura de Javier Paricio. El trabajo de innovación ha sido uno de los más interesantes que he realizado en el Master, pues el mismo consistía en realizar una evaluación de los métodos que utilizaba mi tutor en clase, así como de realizar una serie de acciones por las que pudieramos conocer cuál era la visión suya respecto a la educación, y su concepción epistemológica de la asignatura que impartía. Todo lo dado en este sentido a nivel teórico en los que se nos explicaron las técnicas para realizar estos análisis, me ha parecido de lo más interesante y útil, pues como he comentado, una de las bases del profesorado es conocer su propia forma de hacer las cosas, sus creencias más internas. En el caso de mi tutor, por ejemplo, él había estudiado Magisterio e Historia del Arte. Sin embargo, como profesor de Ciencias sociales, estaba dando a la vez Ética en 4º de la ESO, Religión para todo 3º de la ESO e Historia para todo 2º de Bachillerato. Ya es difícil prepararte correctamente una clase de Historia por si sola como para hacerlo sin haber estudiado esa carrera y con muchísimas otras asignaturas a las que atender. Esto les ocurre a muchos profesores en la actualidad debido a la crisis económica por la que un profesor tiende a estirarse como un chicle. En esta situación muchos profesores recurren al libro de texto en Historia, pues ante la falta de tiempo y la sensación de estar fuera de lugar que te provoca el no haber estudiado la carrera, el libro te da una coherencia temporal y un orden al que puedes recurrir continuamente cuando te pierdes. Por ello creo, como he dicho, que este sistema educativo está totalmente obsoleto pero que no puede cambiar de la noche a la mañana. Por tanto en un mundo con estas limitaciones creo que un profesor, solamente tiene en

⁴ Anexo 2

su mano el conocerse a sí mismo correctamente y cambiar cosas que por medio del análisis no le gusten porque quizá no sabía ni que las estaba haciendo. En esta creencia ha tenido mucha influencia en mí los escritos de Morales (2009) o Laura Cerdán (1998), ya que sí no podemos cambiar la educación, nuestra única posibilidad es saber cómo son nuestros gestos, que transmitimos, que prejuicios internos tenemos, y adaptarnos. Creo que la humildad en este sentido es básica

Pues bien, este trabajo y el marco teórico que se encuentra a su alrededor nos ofrecen una serie de tácticas evaluativas que nos permiten mirar dentro de nosotros por medio de recursos como la entrevista, los cuestionarios o la observación. Es cierto que aquí la evaluación al tutor la hacemos nosotros pero mi tutor dio su visto bueno y estuvo dispuesto a toda pregunta que yo le realizara y a mostrarme todo cuanto fuera necesario de su trabajo.

Para realizarlo escogimos el modelo de Prosser y Trigwell (1999) el cual está basado en la realización de un cuestionario. Estos autores crearon un modelo teórico con cinco grandes tipos de planteamientos de enseñanza, cuyos conceptos fundamentales se basan en las distintas posiciones de según dos dimensiones: estrategia (métodos, actividades y acciones docentes en la práctica) e intención (propósitos de la enseñanza-aprendizaje). La medición se realiza en función de la posición del profesor con respecto a dos grandes categorías de planteamiento de la enseñanza que actúan como extremos : una primera con un planteamiento de enseñanza cuyo propósito es el cambio conceptual del estudiante con una estrategia de aprendizaje basada en el alumno (CCSF, conceptual change/Student-focused) ; otro segundo planteamiento cuyo propósito es transmitir al estudiante contenidos (conocimientos) y tiene una estrategia centrada en el profesor, concibiendo al profesor como emisor y al alumno como receptor (ITTF Information transmission/Teacher-focused). Esos dos modelos son las posiciones más extremas (A y E), el resto de las cinco categorías que dan origen al cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) son las posiciones intermedias. La categoría B concibe una estrategia centrada en el profesor con la intención de que los estudiantes adquieran conocimientos de la disciplina. La C se trata de una estrategia de interacción entre profesor y estudiantes con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina. Por último, la D, se trata de una estrategia centrada en el estudiante con el propósito de que los estudiantes desarrollos sus concepciones. Las categorías A, B y C están más relacionadas con la labor del docente y parecen tener características similares que dirigen a un aprendizaje superficial. En cambio en las estrategias D y E el foco de aprendizaje se centra en el alumno y parecen tener características que dirigen a aprendizajes profundos⁵.

El procedimiento por el cual se obtiene la categorización en cinco planteamientos de enseñanza es el de un cuestionario de 16 ítems con respuestas de 1 a 5 (de más desacuerdo a más acuerdo con lo preguntado) subdividido en dos subescalas (CCSF y ITTF) que a su vez se dividen para medir las dos dimensiones en cada subescala: CC (CCSF - Intención: conceptual change), SF (CCSF-Estrategia: Student-focused), IT (ITTF - Intención: Infomation transmission) TF (ITTF - Estrategia: Teacher-focused). La combinación particular entre dimensiones y subescalas son las que posiciona a un docente en una u otra tipología de enseñanza.

⁵ Anexo 2, cuestionario ATI

Esta fue solo una de las partes del trabajo pues vino acompañada de una técnica cuantitativa como la observación, y después de una cualitativa como es la entrevista abierta, la cual llevó el peso del análisis. En la entrevista realicé 19 preguntas al tutor, las cuales estaban divididas en una serie de grupos que tenían que ver con los objetivos que queríamos conocer del profesor: Motivación, perspectiva de enseñanza, de asignatura etc. Pretendía que la entrevista fuera abierta pues eso te permite flexibilidad a la hora de conocer los datos. Gracias a este método podemos lograr los fines del análisis de caso, que son conocer lo que hay detrás de las acciones o las respuestas a un cuestionario acotado. El método estaría basado en que una vez decidido que queremos saber sobre su motivación, creamos unas series de preguntas abiertas que creemos, nos llevarán a desgranar las motivaciones que están detrás de todo lo que hace. Además de todo esto, este sistema permite utilizar también otros elementos de análisis como la autobiografía por medio de preguntas, por ejemplo.

Una vez realizadas todas las pruebas se realiza una evaluación mediante tablas de medidas establecidas con la teoría de Prosser y Trigwell (2009) y se sacan los resultados. Con todo ello podemos ver “el interior” de un profesor, viendo en qué punto, o a qué planteamiento de innovación y estrategia está más próximo.

2.3. Justificación específica y conjunta de la elección

Así pues he elegido realizar la comparación entre estos dos trabajos, porque cada uno aporta una cosa diferente al rol de profesor. Si bien el primero suele ser formal, planteado en la tranquilidad de antes de comenzar a trabajar, el otro te permite analizar cómo estas llevando a cabo esa unidad, que ideas reales tienes sobre ella, porque has realizado una unidad didáctica que quizás luego no se ajustó a la realidad etc. Creo que en esta comparativa se ve muy bien muchas de las cosas que he defendido a lo largo de mi TFM, pues por un lado estarían los aspectos de la excesiva formalidad en los documentos oficiales, que luego casi nunca tiene que ver con la realidad, y los elementos internos de un profesor en los que se basan las teorías de Morales, o las de McLaren (1989) sobre el currículum oculto.

3. COMPARATIVA

3.1. Introducción

A la hora de comparar ambos trabajos, creo que lo mejor es hacer la comparación por partes, pero no quiero tampoco ir apartado a apartado realizándolo, por lo que la comparación será estructurada pero no calcada en cuanto a puntos y subpuntos. Como he comentado ambos trabajos son muy diferentes, pero creo que la perspectiva valiosa en una comparación es precisamente esa, que ambos elementos hagan aportaciones muy distintas que enriquezcan el núcleo que en este caso es la labor del profesor. A lo largo de esta comparación se va a ver como la Unidad didáctica es una perspectiva más aplicada, mientras que el trabajo de innovación es algo más constructivista.

3.2. Contexto

Al nivel del contexto ambos trabajos son iguales pues los dos fueron realizados durante las prácticas que acontecieron en el colegio Santa María del Pilar “Marianistas”. La Unidad didáctica fue realizada para la asignatura de Historia de España impartida en 2º de Bachillerato B y C. En ella se habla de un contexto basado primeramente en el centro, un centro que es privado en la etapa de bachillerato, lo cual conlleva una serie de características en sus alumnos. También es importante la proximidad de la selectividad como un elemento exterior, en parte al centro. En la comparación, el proyecto de innovación, aunque el centro es el mismo, el trabajo va más dirigido hacia el tutor que hacia los alumnos, por lo que aquí tendría más que ver el hecho de que el tutor lleva más clases además de la de Historia de España, y se engloba dentro del departamento de Ciencias sociales, por lo que algunas de las decisiones en lo que al procedimiento de sus clases se refiere, debe estar consensuada por el departamento.

Si comparamos lo uno con lo otro, tenemos como sujeto común al centro. El centro Santa María del Pilar “Marianistas” tiene todos los cursos de la educación desde infantil a Bachillerato, ofreciendo una ideología marcadamente católica y una política concertada hasta bachillerato y privada en el mismo. Esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de evaluar tanto un trabajo como el otro. En el caso de la unidad didáctica, hay que tener en cuenta que los alumnos, por lo general, solamente conocen ese instituto durante toda la etapa estudiantil hasta la universidad, lo cual conlleva, que en 2º de Bachillerato su ideología sea la de sensación de líderes, nostalgia por dejar el centro, o ganas por marcharse.

Esto genera un marco que es acompañado de cómo afecta a la labor del profesor y a sus creencias, pues evidentemente, mi tutor tiene marcado acento religioso siendo fraile en su juventud, antes que profesor. Además hay que tener en cuenta, que los alumnos que le tienen ahora como profesor de Historia en Bachillerato, previamente le habían tenido como profesor de Ética o Religión en cursos anteriores, por lo que él decía en la entrevista que estaban ya artos de sus actividades, y que por eso en Bachillerato ya se limitaba más. Esto es una comparación interesante con el diseño de mi unidad didáctica pues tras observar como realizaba pequeños debates en cuarto de la

ESO le pregunté cómo vería si realizaba yo algo similar en Bachillerato. Su respuesta me llamó mucho la atención pues me dijo que si lo cambiaba bastante igual sí, porque si lo dejaba demasiado parecido, ellos ya lo habían hecho con él y les parecería repetitivo e infantil, pues lo han hecho con menos edad. Entonces este contexto hay que tenerlo muy en cuenta, porque estamos hablando de una etapa en la que la imagen es importante, y una actividad, realizada en el mismo centro, con menos edad, conlleva la idea de que eso se realizaba cuando se era un niño.

Por otro lado, creo que el contexto es muy importante en las ideas intrínsecas de un profesor, pues mi tutor comentaba que una de sus perspectivas de enseñanza más clara era el hecho de ser una buena influencia para un alumno, ya que pasas muchas horas con él. Esto seguramente no ocurra igual en un profesor que pase por un instituto en el que solo estén 3 o 4 años, pues él los ve crecer. Del mismo modo a la hora de diseñar mi unidad didáctica, yo no conocía en nada a los alumnos y por lo tanto diseña algo abstracto en lo que a contexto real se refiere, porque sabía datos como chicos y chicas en clase o el número de repetidores, pero realmente creo que a la hora de diseñar una buena unidad el conocer la clase con la que te vas a encontrar es vital. En este sentido mi tutor los conoce, no solo de un año, sino de varios años atrás, por lo que sabe las posibilidades del grupo.

De este modo, podríamos determinar que en ambos trabajos el contexto tiene una importancia capital, pero que sin embargo, la unidad didáctica suele darse de una forma más formal, más como papeleo oficial, mientras que en el trabajo de innovación, las preguntas realizadas al tutor están adaptadas a la realidad del tutor, pues ya le conocemos del periodo del Practicum I.

3.3. Objetivos

En lo que a objetivos se refiere cada uno de los proyectos busca lograrlos en dos lugares distintos y con dos sujetos distintos como son los alumnos en la Unidad Didáctica, y mi tutor por el trabajo de innovación. De este modo podríamos pensar que esta comparativa es demasiado diferente, pero yo creo que no del todo. Si en el trabajo de innovación quería saber cuál era la motivación por la cual mi tutor iba todos los días al trabajo, dicha respuesta tiene mucho que ver con los alumnos, pues sin alumnos no existe profesor.

En lo referente a la Unidad Didáctica, los objetivos registran todos los conocimientos, actitudes y procedimientos, que queremos lograr por medio de nuestras clases y la puesta en marcha, dentro de ellas, de dicha Unidad Didáctica. Estos objetivos estarían divididos entre: objetivos de etapa, de la asignatura, y finalmente de la Unidad didáctica. En el primero de los grupos encontraremos objetivos más globales como: Lograr que el alumno adquiera una madurez personal y social a través, tanto de las técnicas metodológicas explicadas, como a través de la fe y el encuentro espiritual. Quiero resaltar este objetivo, porque como vemos tiene mucho que ver es una adaptación de las competencias mínimas a la ideología católica del centro. En cuanto a los demás objetivos encontramos algunos como: Lograr dominar técnicas de búsqueda

de información, comprender la continuidad en la Historia, conocer los sucesos más importantes y saberlos situar en el tiempo, etc.

Con todo esto, se puede apreciar como los objetivos son otro modelo más de la excesiva formalidad documental que ya he comentado. Al realizar estos objetivos para mi Unidad Didáctica evidentemente tuve que basarme en los oficiales, los cuales recogen algún objetivo muy constructivista como podría ser: “8. Seleccionar, analizar e interpretar la información procedente de fuentes diversas, incluyendo la proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación, y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y acontecimientos históricos”. A primera vista es un objetivo que cualquiera de los mayores defensores del constructivismo defendería, pero la realidad es mucho más mundana. A la hora de la verdad, en 2º de Bachillerato, mi tutor comentaba que los objetivos eran aprobar la selectividad. Para ello se pasaban todo el año estudiando las preguntas acotadas que entraban en selectividad. Es decir, si tienes 15 textos de los que entrarán dos, sí tienes 10 preguntas cortas de las que entrará una, y si sabes que las preguntas largas serán una de un siglo y otra del siguiente, solo te dedicas a hacerlo todo para llevarlo preparado. ¿Cómo se puede lograr así un pensamiento crítico? ¿Cómo se aprende a cotejar fuentes?, es realmente imposible.

En lo que respecta a los objetivos del trabajo de innovación, mi intención era lograr, como he comentado, sacar sus perspectivas sobre la enseñanza y la asignatura. Algunos de mis objetivos eran: Saber su motivación, relación con los alumnos, perspectiva de la enseñanza, trabajo interno en el centro, etc. Mi tutor me sorprendió sobre todo con la perspectiva de la enseñanza. Para él, el aspecto constructivista está todavía muy alejado de la realidad, cree que se ha evolucionado desde la clase magistral, pero entiende que eso debe pasar muy paulatinamente, y que sí bien es real que el protagonismo de los alumnos debe aumentar, lo cierto es que esto pasa muy poco a poco. Este dato tendría muchos que ver con lo comentado en la parte anterior cuando hablaba de los objetivos de la Unidad didáctica, pues el interés por reformar la educación, hoy en día, pasa por intentos de plasmarlo en la ley oficial, pero ¿Es posible cumplir esa prescripción? ¿O es más un deseo de que al plasmarlo se cumpla? A lo que mi tutor se refería, es que es necesario un cambio mucho más profundo en la educación que escribir un objetivo en una ley. Él se lamentaba continuamente de que era su primer año dando Historia en 2º de Bachillerato y que la inexperiencia y las circunstancias del curso le habían llevado a dar las clases de una manera excesivamente tradicional, y me comentaba que si el año que viene le volvía a tocar, lo intentaría modificar.

Por otro lado, otro de los objetivos que creo que tiene mucha relación con los objetivos de la Unidad Didáctica, es en el que le pregunto acerca del papel de la tutoría y de la relación con los alumnos. Para mi tutor, lo más importante en su carrera es la interacción con los alumnos. Me hablaba de que la tutoría o el papel de tutor son muy importantes en el desarrollo de los alumnos, pero entendía que tanto para bien como para mal. Esta idea es una de las que más me llamó la atención y que está muy relacionada con el contexto del que hablábamos antes. Mi tutor comentaba que al crecer desde primaria en el centro, eres parte de su vida, y como educador tu deber debe ser siempre ser una influencia positiva, un factor que ayude positivamente a su desarrollo. Ese para él es su objetivo, su motivación, y su todo como profesor. Pues bien, en esto tendría mucho que ver también el hecho de que el centro posea un carácter católico. Este carácter lleva a los profesores a participar con ellos en eucaristías, en comuniones, confirmaciones, grupos chamis, etc. El objetivo recogido en la unidad didáctica, y presente en el colegio “Marianistas” de una forma continua, no es otro que el de

desarrollar personas ricas en la fe. En relación, estaría la motivación de mi tutor de dar importancia a los alumnos, de que exista una relación muy cercana con ellos, pues me comentaba que participar en las actividades extraescolares y conocerles fuera es muy importante. Esto está dentro de la ideología católica, pues no es solo importante crear buenos profesionales, sino sobre todo crear grandes personas.

Hay otra cosa que tienen en común, más que los objetivos, la respuesta de mi tutor a la perspectiva de la asignatura. Me llama la atención que la perspectiva de mi tutor hacia la asignatura es que es muy importante para comprender nuestro presente, para ser críticos, y decía que su objetivo era lograr que los alumnos entendieran el telediario. Es algo muy similar a los objetivos que vemos en la Unidad didáctica, y a los que el mismo tutor un poquito antes se refería como momentáneamente imposibles. Esto, es una prueba de que en pensamiento casi todo el mundo educativo tiene en su mente la idea de lo que la Historia podría hacer o podría aportar, pero luego no suele llevarse a la práctica por las barreras del sistema. Aun así, me gustaría algún día ver si, quitando las barreras del sistema, se realizaría ese cambio o no.

En lo que respecta a la presentación de los objetivos, en la Unidad Didáctica estarían presidiendo todo el documento, es decir, estarían redactados al modo formal siguiendo las premisas de Ralph Tyler (1949). Sin embargo en el trabajo de innovación los objetivos están pensados dentro de una entrevista semiestructurada, por lo que no se busca lograr el objetivo con una sola pregunta o con un dato claro, sino con el conjunto de preguntas respondidas al respecto. Además las preguntas diseñadas para lograr el objetivo, pueden adaptarse según transcurra la entrevista, por lo que no es algo rígido que nos limite en nuestro procedimiento.

3.4. Metodología

A la hora de hablar de las metodologías, se entiende que voy a comparar las metodologías con las que llevé o pretendí llevar a cabo ambos trabajos. Sin embargo primero quiero explicar la metodología de cómo puse en marcha los proyectos en lo que a sus primeros pasos se refiere. Es decir una visión general para luego entrar más profundamente

Existe la diferencia de que la Unidad didáctica establece el planteamiento de todas las clases que vas a dar durante el Practicum, por lo que debe realizarse antes de que esas clases comiencen, de modo que el tutor pueda realizar una primera observación para dar un feedback al respecto. Además, la unidad didáctica debía realizarse de una vez, al principio como comenté, aunque no remataras con elementos como la introducción o el número de alumnos, lo demás si debía estar terminado.

Sin embargo el proyecto de innovación debía realizarse a lo largo del Prácticum y de una manera progresiva por fases. La primera de ellas estaba basada en la observación, algo que ya habíamos comenzado a hacer durante el Practicum I pero que debíamos seguir realizando en esta etapa. Durante este proceso podíamos entregar ya el cuestionario para que el tutor lo fuera realizando y finalmente, una vez llenado el cuestionario podíamos proceder con la entrevista. El orden podía alterarse también.

En lo referente a la metodología a la hora de llevar a cabo mis clases, mis principales ideas vienen en mi Unidad Didáctica⁶. No voy a extenderme demasiado en este punto porque he venido hablando de mis ideas desde el principio, pero como he comentado, mi objetivo principal sería el aprendizaje significativo, por lo que mi metodología estaría basada en lograrlo. Consciente de las limitaciones del contexto del curso mi intención era lograr una interacción total con los alumnos, ofreciéndoles un bloque teórico y un bloque práctico. Dentro del bloque teórico establecería un Bloque A con elementos ideológicos y administrativos; y un Bloque B con los elementos más político lineales. Mi intención era que al trabajar la parte de la linealidad política, ellos tuvieran en la cabeza el Bloque A y pudieran cotejarlo, comprender que sí un suceso pasa, tiene tras de sí toda una serie de motivos que pudimos ver en el Bloque A. Ante las limitaciones, mi intención fue dividir la teoría en vistas de que no iba a poder hacer demasiada práctica, creando un binomio de contenido que debiera acoplarse mutuamente para lograr el aprendizaje significativo. Esto lo llevaba a cabo por medio de preguntas orales, y en el examen, poniendo más nota a quien me contestara argumentando la respuesta con los elementos ideológicos y administrativos. Esa es mi idea de la Historia, como he comentado, que solo puede disfrutarse cuando conoces todas las vertientes de un suceso.

En lo que se refiere al trabajo de innovación, estaba basado en tres fases: Observación, totalmente anárquica y sin ningún tipo de preparación previa; el cuestionario ATI creado por Prosser y Trigwell (1999); y finalmente la entrevista semiestructurada basada en la captación de objetivos por medio de preguntas. Para explicar cómo llevé a cabo este proyecto lo dividiré en las partes antes expuestas. En lo que a observación se refiere mi “modus operandi” consistía en asistir a todas las clases de mi tutor ya fueran la de Historia en Bachillerato o no, para poder captar todos los datos que me fueran posibles a simple vista. Mientras realizaba esta parte, entregué el cuestionario ATI a mi tutor con el fin de que lo fuera llenando sin ningún tipo de prisa. Y finalmente, cerca del final del Practicum, realicé una entrevista en privado a mi tutor.

A simple vista podríamos pensar que ambas metodologías tienen muy poco en común, algo que no es exactamente así. Es cierto que en lo que a procedimiento se refiere está realizado de una manera muy diferente y eso es a lo que quiero llegar. La Unidad Didáctica tiene como función principal el que yo detalle todo lo que espero, quiero y pretendo realizar en una clase, por lo tanto debería estar realizada con una experiencia previa, con un trabajo previo que me permitiera conocer datos sobre los alumnos. Sin embargo el proyecto de innovación me permite observar durante el tiempo que considere necesario, ir cotejando información, preparar la entrevista, etc. ¿Qué es pues más importante? Para mí es lo mismo de lo que vengo comentando en este proyecto. La Unidad Didáctica, en el Master como en el mundo laboral, se nos pide para saber lo que vamos a hacer en clase. Para mí esto es uno de los principales lastres del proyecto y de la educación en general porque te constriñe de una manera tremenda. Si alguien ha sido ya profesor, ha trabajado y aunque no conozca a los alumnos de una determinada clase, sabe cómo es la profesión, entiendo que puede hacer una Unidad Didáctica más verídica. Sin embargo, nosotros nunca habíamos tenido una experiencia de práctica en la docencia, ni siquiera una carrera en la que se nos hubiera preparado mínimamente para dar clase.

⁶ Anexo 1

De este modo lo que ocurre, es que realizas una metodología terriblemente formal, basada en los objetivos del centro, en los que te imaginas pero no sabes si funcionaran, y en lo que te va diciendo el tutor. La realidad es que en lo formal queda muy bonito, sin embargo yo tuve que adaptar algunos elementos en cuanto a contenidos. Por ejemplo, una de las cosas peores en cuanto a metodología que había en la Unidad Didáctica, es el hecho de escribir todos los contenidos que vas a dar en una determinada sesión. Como novato que era, llegue el primer día con la intención de seguirlo a rajatabla, y con solo dos horas de clase me di cuenta de la falta de realidad que conllevaba. En un aula pueden pasar muchas cosas: que no funcionen los TICs, que los alumnos tengan una charla primero por parte del director, que ese día estén de excursión, etc.

Por el contrario, el trabajo de innovación me daba total capacidad para irlo modificando y adaptando según me fuera bien. No solo eso, me permitió conocer la experiencia de mi tutor, la capacidad para saber de dónde provenía su entusiasmo, que le aportaba la educación, etc. En definitiva me dio la llave para saber en qué basaba sus clases. Creo que esta es la base de la educación. Pienso que cumplir con los mínimos está bien, pero la metodología para lograrlo debería ser totalmente libre. Es cierto que mi tutor comentaba que a la hora de evaluar o a la hora de dar la clase nadie le decía lo que tenía que hacer. Pero yo me pregunto ¿Es eso verdad? Puede ser cierto que nadie te obliga a hacerlo de este modo, pero desde luego en unas oposiciones no creo que estuviera demasiado bien visto el presentar los objetivos al final en base a la experiencia de dar clase como aconsejaba Walker (1997) por ejemplo. Del mismo modo entiendo que no puedes cambiar unos contenidos a tu libre albedrío si sabes que van a entrar en selectividad.

A mi parecer no puedes saber que esperar de unos alumnos a los que no conoces. No sabes cuáles son sus experiencias previas en la asignatura, no sabes si tienen problemas personales, no sabes absolutamente nada. Entonces, ¿Cómo esperar algo concreto de ellos?, pienso sinceramente que una prueba similar a mi trabajo de innovación en los primeros días de clase con los alumnos sería interesantísima. No hablo de realizarlo de una forma individual sino en grupos de 5 o 6 alumnos. Se podría observar la clase, algo que evidentemente se tendría que hacer sobre la marcha de los primeros días, y luego pasar un cuestionario con aspectos personales y de la concepción tanto de la asignatura como de la enseñanza en el colegio. Por último, en base a los resultados, se podría realizar una entrevista por grupos en las horas de tutoría para poder conocerlos mejor. Esto nos daría una visión rápida aunque evidentemente no definitiva, sobre el grupo. A partir de los resultados podríamos empezar a realizar una Unidad Didáctica que ya estaría basada en criterios previamente investigados.

4. CONCLUSIONES

En un proyecto de este tipo, las conclusiones son muchísimas. No quiero ir apartado por apartado realizando las conclusiones de cada uno de ellos, pues mi visión del Master y de todo lo que he comentado aquí es mucho más global.

Para mí ha sido un año difícil, no lo niego, pues yo nunca había realizado el tipo de actividades que he realizado aquí, ni estos trabajos, ni conocía a muchos de los autores que ahora son algo ya común para mí, como Piaget o Walker. Al principio, no tenía muy claro lo que estaba haciendo aquí. Nunca he tenido demasiada confianza en mí mismo, por lo que salir de un lugar (licenciatura de Historia) en el que llevaba cinco años, y en el que ya me conocía como funcionaba todo, hizo que tuviera cierto reparo. No voy a decir que todo en el Master ha sido fantástico y divertidísimo pero sí considero que ahora poseemos una serie de conocimientos que no poseen muchos de los profesores que me dieron clase a mí, o que están dando clase ahora.

Conocimientos como los de gestión grupal ofrecidos por Pablo Palomero, las nociones sobre psicología con elementos tan importantes como las fases de desarrollo intelectual, las necesidades sociales básicas del ser humano, nuestro pequeño acercamiento a la comprensión de lo que son enfermedades tan importantes como la anorexia y la Bulimia, o sobre todo la comprensión de la dificultad de la etapa adolescente, son datos muy valiosos para un profesor. Del mismo modo el contacto que hemos tenido, y que nos han enseñado a tener con los documentos oficiales es muy importante. No voy a decir que es divertido porque como he comentado se basa demasiado en la oficialidad y la fachada, sin embargo entiendo que es nuestra realidad, en lo que nos hemos de apoyar para conocer los deberes que como servidores públicos tenemos.

Sin embargo, como he comentado varias veces a lo largo de este proyecto, creo que lo más importante como profesores es conocernos a nosotros mismos. Creo que ahí cumple una función importantísima todo lo aprendido en cuanto a las teorías educativas. Saber lo que somos y lo que queremos ser debería ser nuestra premisa más importante como profesores. Saber que por mucho que pensemos en hacer algo, es posible que por medio de nuestros gestos, de nuestros prejuicios internos, etc. Estemos dando la espalda a esa idea inicial, a esa creencia que creemos que nos está guiando. Como profesores debemos ser conscientes de que vamos a dejar huella en los alumnos, y que está en nuestras manos el que esa huella perviva para bien. Está en nuestra mano el poder ser un elemento positivo de su desarrollo. Debemos dejar a un lado nuestro orgullo, y la sensación de que estamos solos frente a un montón de alumnos y que nadie nos tiene que cambiar porque todo va bien. Somos o seremos profesores, y como tales nos debemos a los alumnos en todo momento.

Todo lo aprendido en teoría ha sido importantísimo para nosotros pero sin duda me quedo con la parte de las prácticas. El Practicum I fue bastante corto y demasiado cargado de papeleo, pero el II y el III han sido la experiencia más gratificante de mi vida. En el colegio se me dio una total libertad y pude conocer a los alumnos más allá del centro por medio de actividades. Desde que marché hace 1 mes, prácticamente todos mis alumnos me han escrito para preguntarme dudas de cara a selectividad y para

recordarme que me echan de menos. No hay palabras para explicar lo que se siente en esos momentos, y estoy muy agradecido al Master por haberme dado esta oportunidad.

Para finalizar este apartado de conclusión, me gustaría dar las gracias a todos mis profesores del Master, agradecer el trabajo y el esfuerzo por preparar las clases. En este punto quisiera agradecer sobre manera, su labor, a mi profesor de prácticas Juan Eduardo Arnaiz así como a los directores de etapa del colegio Santa María del Pilar “Marianistas”, Carlos Navarro y María Borobio por darnos una estancia inolvidable.

5. PROPUESTAS DE FUTURO

En este apartado que nos ocupa, el último del proyecto, me gustaría exponer los elementos que menos me han gustado del Master para intentar que se mejore en los años venideros, así como realizar propuestas para la mejora de la educación en general en un futuro.

5.1. Propuestas para la mejora del profesor de Ciencias Sociales

Como he comentado, yo realicé la licenciatura de Historia durante 5 años. Sin embargo, como profesores dentro de un instituto, nos convertimos en profesores de Ciencias Sociales con todo lo que ello comporta. No esconderé que hacía años que no realizaba Historia del Arte ni Geografía, por lo que me considero afortunado de lo aprendido en este sentido.

Pero en este punto me gustaría ir más allá de las simples asignaturas. Como he comentado a lo largo de todo el trabajo, las Ciencias Sociales suelen estar infravaloradas en lo que a componente social y activo se refiere. Es decir, se posee una visión de las mismas como algo menos “utilizable” o “valioso” para la vida cotidiana y para el futuro, de lo que son las Matemáticas, por ejemplo. Nuestra labor como profesores de Ciencias Sociales es lograr que esta percepción se modifique dando cuenta de la importancia que hoy en día, posee el conocimiento de las Ciencias Sociales. Mi tutor de prácticas me comentaba que su verdadero objetivo sería: “que los alumnos entendieran el telediario”. Esta es una de las claves que nosotros como profesores debemos conseguir. ¿Por qué se pide la independencia de Cataluña y el País Vasco? ¿Por qué esta escultura es así y no de otro modo?, ¿Por qué este edificio se ubicó en este lugar?, etc.

¿Cuál es el problema en este sentido? Sin duda para mí, es nuestra propia educación. Como he comentado la gran mayoría de los profesores de instituto actuales, poseen una licenciatura en Arte, Historia o Geografía, por lo que realmente controlan la asignatura que ellos estudiaron. Sin embargo no tienen prácticamente ningún tipo de formación didáctica o teórica en las otras, por lo que se ven totalmente lastrados. Además de esto, hoy en día se requiere un Master en Educación que te obliga a tocar

todas estas variantes, sin embargo anteriormente estaba el CAP, que prácticamente era una formalidad que no ofrecía ningún tipo de conocimiento en este sentido. ¿Cuál es la realidad pues? La realidad es que los profesores están obligados a presentar a principio de curso Unidades Didácticas de asignaturas que quizás no han hecho desde su etapa de instituto. Esto conlleva que se aprenda más de la práctica y que gran parte de lo especificado en la Unidad didáctica nunca se llegue a cumplir. Como he comentado, creo sinceramente que la práctica es lo realmente valioso, pero desde luego no es lo mismo afrontar dicha práctica con unos conocimientos de didáctica básicos que te permitan poner en práctica lo poco que sepas de Arte, Geografía e Historia, que no poseerlos.

Con todo esto, creo que nuestro deber como profesores, primero de todo, es conocer nuestras limitaciones, ser humildes y saber que podemos no estar haciendo bien las cosas. Una vez entendido esto debemos buscar formación didáctica al respecto que nos ayude a dar la clase y a conocer cuales son las técnicas existentes para dicha asignatura. Utilizar TICs, preparar actividades de corte constructivista como PBL o proyectos de caso, enseñarles a manejar fuentes, desechar el libro de texto, realizar debates, etc. Con todo esto, nuestro fin último debe ser el mostrar que las Ciencias Sociales ejercen un rol muy activo en la sociedad, que el conocimiento de las mismas nos permite ver el mundo de una forma crítica. Ese debe ser nuestro objetivo.

Todo esto se fabrica dentro de un mundo ideal, sin embargo la realidad es más prosaica. Nosotros formamos parte de un sistema que ofrece un aprendizaje de la Historia, por ejemplo segmentado por etapas, con partes que se dan en 1º de la ESO, partes que se dan en 2º, etc.; Que ofrece una Historia del Arte como complemento de la Historia durante la ESO, sin una asignatura propia hasta Bachillerato; y que finalmente ofrece unas asignaturas de Geografía que son voluntarias. Nosotros como profesores tenemos muy difícil cambiar este sistema, pero sí podemos adaptarnos a él. Como profesores de Historia, por ejemplo, podríamos mejorar el entendimiento con reminiscencias de lo ya ofrecido en otros cursos, algo que se realiza muy poco dando demasiadas cosas por sabidas; Ofrecer una cohesión espacial y temporal que ayude a los alumnos a saber que la Historia no está dividida en porciones, sino que es algo continuo y superpuesto; o realizar actividades de corte constructivista como un debate o la preparación del mismo.

Ya para terminar, todo lo anterior, todas las acciones son plausibles, pero no vale con hablar de ellas, sino que hay que llevarlas a cabo. Como he comentado a lo largo del trabajo creo que esa es la mayor carga de la educación. Se habla de cambio, de proceso, de cambio continuo, pero realmente eso no se hace en el 80% de los casos. Creo sinceramente que la formalidad gana la batalla a la innovación real en muchos de los sentidos, y eso no es culpa del sistema sino culpa nuestra. Es cierto que el sistema te pone trabas como el que tengas que dar una clase para la que no tienes una preparación previa, o que tengas pocas horas de clase a la semana. Pero en nuestra mano está el prepararnos y el utilizar esas horas para una cosa o para la otra.

5.2. Propuestas para la mejora de la educación

A lo largo de todo el proyecto he ido dando mi opinión acerca de la situación en la que he visto la educación de hoy en día. Yo no tenía ni idea de nada, pero tras realizar el Master y sobre todo las prácticas, empiezo a tener una visión más clara. Creo que el principal problema de la educación es la excesiva inmovilidad existente en las metodologías y en los planteamientos. Creo que las intenciones de cambio son solamente teóricas y de palabra, pero que luego no se plasman en elementos tan simples como presentar una Unidad Didáctica. Estoy cada vez más seguro de que el trabajo de profesor no puede tener unas limitaciones de corte documental, ni unas premisas globales más allá de lograr que los alumnos aprendan a convivir en la sociedad. Pienso que el contexto a la hora de dar clase no se tiene para nada en cuenta, y esto tiene mucho que ver con la formalidad en la documentación, pues el mismo orden de elementos presentes en la Unidad Didáctica, se realiza para un 2º de la ESO que para un 2º de Bachillerato. Al igual que el mismo orden para un colegio de Andalucía que para uno de Aragón.

Creo que ese problema está dentro del sistema educativo y que no es posible un cambio de perspectiva si no se realiza una verdadera reestructuración del sistema. Me refiero con esto por ejemplo a la prueba de selectividad o las nuevas pruebas de nivel que acaba de aprobar el gobierno. Como he mostrado en este proyecto, mi visión de la Historia se basa en la adquisición de un aprendizaje significativo. Sin embargo con el actual sistema de pruebas sumativas, un alumno, por mucho que le guste tu clase, cuando este cerca el examen solo se centrará en conocer las cosas que vayan a salir en él, pues se juega muchísimo. Creo que esta situación impedirá durante muchos años el traspaso a una metodología más centrada en la interacción o el constructivismo (con constructivismo aquí, me refiero a toda modificación, en esa línea, que se produzca desde los sistemas tradicionales), o aun peor, llevará a muchos profesores a ser incoherentes creando clases basadas en PBL por ejemplo, pero teniendo que realizar una prueba sumativa final.

Ya para finalizar otra de las cosas que más me ha sorprendido, es que los profesores de la generación actual están sorprendentemente poco preparados en lo que a didáctica se refiere. Durante las prácticas pregunté acerca de en qué consistía el antiguo CAP y los propios profesores me reconocían que no era nada difícil, no te hacía trabajar y lo peor de todo, no se aprendía nada. Además me comentaban que no hicieron prácticas, por lo que su primera experiencia como docentes fue como titular en una clase. Creo que esto es un lastre que acompaña a la educación hoy en día, y que es posible que con la preparación que ahora tenemos nosotros, y las mejoras que seguro se producirán para el Master en el futuro, mitigaran estas carencias que se tienen hoy en día. Comparto la idea de que con lo que más se aprende es con la práctica, pero creo que hay cosas que hemos aprendido que son indispensables para ser un buen profesor. Se nos han dado las armas, ahora hay que ganar las batallas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRA, R., (1891) *La enseñanza de la Historia*, Ediciones Akal, Madrid 1997.
- BENEJAM, P., (1999)., *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales.*, Revista ÍBER 21, Versión electrónica
- GIROUX, J., MCLAREN, P., (1989) *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture.*, State University of New York Press.
- GUERRERO SERÓN, A., (1996) *Manual de sociología de la educación.*, Síntesis, Madrid.
- GUILLIES, D., (2006). *Curriculum como construcción social, reflejo de un conjunto de valores.* Extraído y traducido de Gillies, D. (2006). *A Curriculum for Excellence: A Question of Values.* Scottish Educational Review, Glasgow.
- HERNÁNDEZ, X., (2000)., *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales.*, Revista ÍBER 24, Versión electrónica.
- MENDOZA, A (coord.), (1998) *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura.*, CERDÁN, L., *la semiótica aplicada al discurso de clase.*, universidad de Barcelona, ICE, Barcelona.
- MORALES VALLEJO, P. (2009) *Ser profesor, una mirada al alumno., el profesor educador.*, Universidad Rafael Landívar, pag. 99-158, Guatemala.
- OVEJERO BERNAL A., (2010) *Psicología Social. Algunas claves para entender la conducta humana Estereotipos, cap. 10, prejuicios y discriminación: el racismo.*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- PÉREZ GARZÓN, J., (2008). *Geografía e Historia y la construcción de la identidad en el marco del Estado-nación del XIX.*, Extraído de: PÉREZ GARZÓN, J. (2008)., *¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?*, Historia de la educación, 27.
- PRATS, J., (2000)., *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales.*, Revista ÍBER 24, Versión electrónica.

- PRATS, J. (2001). *El interés de la política en la Geografía y la Historia.* Extraído de: PRATS, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Consejería de Educación, ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- STENHOUSE, L., (2003) *El modelo de objetivos: algunas limitaciones.*, En *Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre el Curriculum.*, Docencia, 21. Extraido de: STENHOUSE, L., *Teacher development and curriculum design*. Trabajo presentado en un congreso sobre curriculum, Universidad de Trondheim, Noruega, 1975 (inédito).
- TOULMIN, S., (1972), *Human Understanding. Vol. I: The collective use and evolution of concepts*. Princeton. Princeton University Press, 1972. Trad. Cast.: *La comprensión humana*. Madrid. Alianza, 1977.
- TYLER, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction.*, University of Chicago Press, Chicago.
- WALKER, D. F. y SOLTIS, J., (1986) *Curriculum and Aims, 3th edition, New York and London: Teachers College Press*. Pág. 60. Original: Teachers College Press, Nueva York.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE)
- Orden de 9 de mayo de 2007. Aprobación y aplicación del currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad autónoma de Aragón.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

7. ANEXOS

ANEXO 1: UNIDAD DIDÁCTICA

**ANEXO 2: PROYECTO DE
INNOVACIÓN DIDÁCTICA**

UNIDAD DIDÁCTICA

HISTORIA DE

ESPAÑA

PRACTICUM III

AUTOR: Francisco Flores González

COLEGIO: Santa María del Pilar “Marianistas”

ASIGNATURA: Historia de España

TUTOR DE PRÁCTICAS: Juan Eduardo Arnaiz

TUTOR DEL PRACTICUM III: Rafael de Miguel

INDICE:

1.	Introducción.....	3
1.1.	Ubicación de la unidad didáctica.....	3
1.2.	Inserción de la unidad didáctica en el contexto del centro... 	3
2.	Objetivos.....	4
2.1.	Objetivos de la etapa.....	4
2.2.	Objetivos de la materia de Historia de España.....	5
2.3.	Objetivos de la unidad didáctica.....	7
3.	Contenidos.....	8
3.1.	Contenidos curriculares.....	8
3.2.	Contenidos específicos de la unidad didáctica.....	8
4.	Orientaciones didácticas y metodológicas.....	13
5.	Actividades para el desarrollo de la Unidad didáctica.....	15
6.	Criterios de evaluación	21
7.	Criterios de corrección.....	22
8.	Bibliografía.....	23
9.	Anexos.....	24

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Ubicación de la Unidad didáctica.

La unidad didáctica que me ocupa se encuadra dentro de la etapa de bachillerato, concretamente en la asignatura de Historia de España, la cual se imparte en segundo de Bachillerato tanto para los que hayan elegido el Bachillerato de Ciencias, como para los que escogieran el de Humanidades y ciencias sociales. Estas dos vías están integrados por alumnos que poseen entre 17 y 19 años, dependiendo de si a lo largo de su trayectoria académica, han tenido que repetir algún curso o no.

La Unidad didáctica se guiará a partir de las premisas estipuladas para la asignatura en el punto 3 del artículo 26 que se encuentra en la orden del 9 de Mayo de 2007 del currículo aragonés.

1.2. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del colegio Santa María del Pilar “Marianistas”

El colegio Santa María del Pilar “Marianistas” es un centro que podríamos considerar grande por el número de personas, entre alumnos, profesores y personal, que contiene. Hablamos de un centro en el que se encuentran todas las etapas de la educación desde infantil a Bachillerato, pasando por primaria y E.S.O. En base a esto el colegio tiene en total 1560 alumnos, 103 profesores y 60 grupos. Esta gran cantidad de efectivos requiere una labor organizativa y de gestión enorme que esta capitaneada por la zona administrativa o de administración, así como por los órganos de gobierno con el director y los jefes de etapa a la cabeza. Entre estas personas y los profesores encontramos una cooperación máxima en todos los aspectos, si bien esta se da en elementos más administrativos y no tanto en elementos de corte educativo. Esta cooperación se produce a nivel de los departamentos, siendo el de interés para esta unidad, el de Ciencias Sociales, el cual contiene las asignaturas de Geografía e Historia que se da en la E.S.O y las asignaturas de Historia Contemporánea, Historia de España, Geografía e Historia del Arte en Bachillerato.

A la hora de preparar la unidad didáctica es importante tener en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar la misma, pues dependiendo del mismo debe ser adaptada en consecuencia. Para comenzar, es importante nombrar los datos de matrícula que se encuentran en la programación anual del centro para este año 2012-2013. En dichos datos se expone que hay en total 112 alumnos matriculados en 2º de Bachillerato, de los cuales 66 pertenecen al Bachillerato de ciencias, y 46 al

de Humanidades y Ciencias Sociales. Los que pertenecen a este último Bachillerato están divididos en dos grupos, 2ºB y 2º C, estando 2º A y 2º D, más enfocados a los alumnos que cursan el Bachillerato científico. A pesar de estos datos es difícil concretar a que grupo pertenece cada uno pues según me comentan en el colegio en todos los grupos hay mezcla de alumnos, es decir, en cada grupo hay alumnos tanto de Ciencias como de Humanidades. En los cuatro grupos de Bachillerato existen tres alumnos que repiten curso, los cuales elevan la cifra de años dejándolo en un conjunto de alumnos entre 17 y 20 años. Al no haber grupos de tarde ni de noche la media de años no tiene una variante demasiado grande y a parte de esos tres repetidores, los cuales tienen 19 y dos de ellos 20 años, todos los demás tienen edades naturales del curso, es decir se encuentran en el año en que cumplen o cumplirán 18, pero la mayoría de ellos aún poseen los 17. De todos los alumnos, en el mes de Abril, 23 de ellos tienen ya 18. No hay A.A.C.C.N.N.E.E.E. En todo segundo de Bachillerato. Así pues y en conclusión nos encontramos ante cuatro grupos de alumnos con márgenes normales de edad en un alto porcentaje, con representación mínima de alumnos repetidores, y con una representación inexistente de A.A.C.C.N.N.E.E.E.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos de etapa

En cuanto a dichos objetivos, en el colegio Santa María del Pilar “Marianistas” hay que tener en cuenta que hablamos de un Bachillerato privado dentro de un colegio católico, por lo que la realidad a la hora de contextualizar es muy necesaria. En base a esto los objetivos de etapa tienen algunas variantes con respecto a los que podemos encontrar en otros centros, sin embargo son bastante similares en líneas generales. El objetivo principal es lograr que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades que les permitan adquirir una madurez intelectual suficiente para convertirse en personas sociales y activas de la sociedad. Del mismo modo deben adquirir una madurez humana basada en la consecución de elementos tan importantes como la responsabilidad y la competencia, con el fin de que tengan éxito en su futuro académico o laboral. Del mismo modo, el plan pastoral del centro establece como objetivo formar personas ricas en fe, que adquieran una serie de valores cristianos a través, en estas edades, del trabajo para los demás, las ayudas humanitarias, y la confirmación.

- 1- Dominar la lengua castellana, en este caso a través de dominar textos históricos
- 2- Conseguir un dominio de recursos y técnicas de búsqueda e investigación, así como del tratamiento de fuentes
- 3- Lograr que el alumno adquiera una madurez personal y social a través, tanto de las técnicas metodológicas explicadas, como a través de la fe y el encuentro espiritual.
- 4- En lo referente a la materia, debemos lograr que el alumno adquiera una visión crítica y cuestionada de la realidad, así como de toda la etapa contemporánea. Que aprenda la relación entre el pasado y el presente.

2.2. Objetivos de la materia de Historia de España

A la hora de evaluar estos objetivos y plasmarlos, he utilizado la programación didáctica del centro, modificando algunos de los objetivos expuestos por ellos. Por ejemplo uno de ellos hablaba de comprender la realidad de Aragón en la etapa contemporánea. Sin embargo yo quitaría, o reduciría dicho objetivo debido a que la realidad de la selectividad y demás hace imposible, por tiempo principalmente, que este tema se dé con la importancia que se merece. Además, llegada la selectividad en el caso de 2º de Bachillerato, es un tema que no suele entrar como tal, por lo que se le acaba dando muy pocas clases o ninguna. En mi opinión, que aparezca en los objetivos responde, simplemente a un mero formalismo, por lo que yo lo eliminaría. Siempre hablando desde mi opinión personal y mi experiencia durante el practicum.

Por lo demás, he de decir que los objetivos de la materia se ajustan mucho a mis pretensiones para con la misma, así como a mi visión de ella. Objetivos como la interrelación entre las ciencias, o la comprensión de la Historia como una ciencia integradora. Además de esto, me parece que su ordenación es buena, por lo que apenas he modificado en este sentido salvo los objetivos 4 y 5 que estaban en orden opuesto y me ha parecido sensato cambiar el orden, entendiendo que ello cambia su prioridad e importancia:

1. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, conflictos, procesos y estructuras más relevantes de la historia de España, estableciendo relaciones de multicausalidad entre ellos y valorando su significación histórica y sus repercusiones en la configuración de la España actual.

2. Conocer y comprender los procesos más relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado.

3. Conocer los acontecimientos más representativos de la historia de Aragón, valorando su significación histórica y sus repercusiones en la actualidad de la Comunidad autónoma. (Lo eliminaría o modificaría en base a la realidad expuesta arriba)

4. Distinguir y comprender los rasgos permanentes y los cambios coyunturales en los procesos de los diferentes períodos históricos valorando su influencia en las principales transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de la España contemporánea, estableciendo relaciones entre ellas y apreciando su significación histórica y sus repercusiones en la actualidad.

5. Fomentar una visión integradora de la historia de España que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades, generando actitudes de solidaridad frente a las desigualdades y de tolerancia con la diversidad política, social y cultural de los diversos pueblos de España y valorando positivamente la pertenencia a más de una identidad colectiva.

6. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas y conseguir ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia.

7. Fomentar el desarrollo de una sensibilidad comprometida, responsable y activa con la democracia, la paz y los derechos humanos a través del conocimiento de las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional, rechazando actitudes antidemocráticas, violentas y discriminatorias.

8. Seleccionar, analizar e interpretar la información procedente de fuentes diversas, incluyendo la proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación, y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y acontecimientos históricos.

9. Realizar actividades de indagación y síntesis que analicen, contrasten e integren informaciones diversas utilizando diferentes tipos de fuentes históricas. Emplear con propiedad la terminología de la historiografía y aplicar las técnicas básicas de comentario de textos, de interpretación de mapas, gráficos, imágenes y otras fuentes históricas, así como de las tecnologías

de la información y la comunicación.

10. Expresar razonadamente ideas propias sobre aspectos básicos de la historia de España, teniendo en cuenta las novedades introducidas por la investigación histórica.

2.3. Objetivos de la unidad didáctica

- Comprender y analizar el contexto previo a la llegada del franquismo más allá de los hechos político-lineales
- Comprender y comparar con lo que ocurre a nivel internacional
- Analizar todos los elementos de corte ideológico, administrativo, y de funcionamiento del régimen antes de estudiar los sucesos más lineales. Mi intención con ello es que al darles primero estos datos, después puedan comprender porque suceden las cosas, en que ideología y funcionamiento está basada una determinada acción del franquismo
- Conocer y situar las etapas del franquismo
- Comprender y analizar las repercusiones del periodo franquista hasta el día de hoy
- Comprender los “papeles” del dictador a lo largo de su vida, situarlos en el tiempo y analizar el porqué de ese personaje en ese momento determinado
- Ser capaces de debatir sobre si el franquismo puede ser calificado como fascismo, o por ejemplo, cuales fueron los motivos de que su dictadura durará 40 años, a pesar de que el eje calló en el 45.
- Leer, entender y analizar los textos previstos de cara a la prueba de selectividad, aportando los datos que hayamos explicado en clase, sobre todo la parte de ideología y funcionamiento del régimen.

3. CONTENIDOS

3.1. Contenidos curriculares

En lo que tiene que ver con el centro y su proyecto curricular, el cual engloba la programación anual del departamento, esta unidad didáctica se llama “el Franquismo” y se encuentra entre las unidades de “República y guerra civil” y “España hacia la transición democrática”. Dentro de la unidad existen dos grandes bloques:

- Bloque A): Bases ideológicas y sociales del Franquismo
- Bloque B): Etapas del Franquismo

Para realizar mis clases me he centrado en este esquema, aunque realizando abundantes añadidos ya que el tiempo que me han dejado para dar clase ha sido generoso y en mi opinión el esquema existente era bastante pobre en contenidos.

En lo que respecta a la comparación del planteamiento del centro en la asignatura, y la misma desde el currículo de Aragón, encontramos un apartado denominado “Contenidos comunes”, que lo son para toda la asignatura, y que por lo tanto también están muy presentes en esta unidad didáctica como: Localización en el tiempo, Análisis Crítico, Identificación y comprensión, Búsqueda y análisis, etc. Todo lo cual será desglosado más adelante en el apartado de contenidos procedimentales.

3.2. Contenidos específicos de la unidad didáctica

A) Conceptuales:

Bases ideológicas y sociales del Franquismo.

- Introducción
- La concentración de poderes (añadido por mí)
- La ideología de Franco (Añadido por mí)
- Las familias del régimen
- El ejercito
- La iglesia

- Falange
- Militares
- Terratenientes
- Tradicionalistas
- Otros: Demócratas-cristianos, etc. (Los tres últimos no los voy a dar debido a que como familias del régimen son poco relevantes más allá de los primeros años)

- El movimiento nacional (Organización y funcionamiento administrativo del régimen)
- Las leyes fundamentales del Franquismo (Solo las use para explicar aspectos administrativos pero no por separado como venía en el proyecto del centro).

- Fuero del trabajo

-Ley de Cortes

- El fuero de los españoles

- La ley de referéndum nacional

-La ley de sucesión

-La ley de principios del movimiento nacional

- La democracia orgánica (añadido por mí)

- El sindicalismo vertical (la coloqué dentro del anterior punto “democracia orgánica”)

- El control de la opinión pública

Etapas del franquismo

- La hegemonía falangista (1939-45)
 - El nuevo orden
 - La represión de los vencidos
 - El racionamiento y la autarquía

- El nacionalcatolicismo (1945-1957)
 - La llegada de la iglesia al poder
 - Bloqueo internacional y su progresivo levantamiento
 - Comienzo de la apertura económica
 - Comienzan las primeras protestas y manifestaciones

- Independencia de Marruecos (añadido por mí)

- Los tecnócratas y el plan de estabilización (1957-1969)

- El dominio del Opus Dei

- La bonanza económica y los planes de desarrollo

- Institucionalización del Estado

- Crece la oposición

- Los últimos años de la dictadura (1969-1975)

- La crisis del gobierno: el caso Matesa (Añadido por mí)

- El asesinato de Carrero Blanco

- Arias Navarro

- Terrorismo

- Muerte de Franco y transición a la democracia

En cuanto a la misma unidad didáctica vista desde el lado del currículo aragonés:

La dictadura franquista

- La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos, institucionales y apoyos sociales.

- Evolución política, económica y social del franquismo, en el marco de las coyunturas internacionales.

- La consolidación del régimen. Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición interna y externa al régimen.

- Evolución de la lucha antifranquista en Aragón: desde la resistencia de los Maquis a la oposición política, social y sindical.

Como se puede observar, el planteamiento que hace el centro, está basado o apoyado en el esqueleto del currículo oficial. El primer apartado del tema según el aragonés, se ve adaptado y desglosado en el bloque A de la unidad didáctica del centro. A partir de ahí encontramos el bloque B que está constituido por todos los otros puntos del Aragonés, es decir, de una manera o de otra todo lo que hay en el Currículo de la comunidad aparece en los guiones 2,3 y 4 en el bloque B del centro “las etapas del franquismo”. Solo he encontrado una diferencia bastante evidente que es la ausencia total en el centro, del punto sobre el franquismo en Aragón. De todas maneras, aunque este hubiera

estado presente, creo que no hubiera aparecido en mi planteamiento, debido a que en selectividad no aparecen preguntas de este tipo, sino a nivel de una España global. Creo que lo hubiera puesto como una especie de trabajo por grupos para exponer en clase, pero nada más. A la hora de plantear mis clases mi intención fue sumar al planteamiento pero no cambiarlo radicalmente, pues hay que tener en cuenta que los alumnos poseen un libro del alumno donde tienen este esquema bien detallado, y tienen la selectividad delante de ellos. Mi intención era sumar, y los temas que sumara darlos en power point después para que los tuvieran a su disposición

B) Procedimentales

B1) procedimentales generales de la asignatura

- Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales.

- Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes para la historia de España y para la configuración de la realidad española actual.

- Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias: textos, mapas, gráficos y estadísticas, prensa y medios audiovisuales, así como la proporcionada por las tecnologías de la información.

- Análisis de interpretaciones historiográficas distintas sobre un mismo hecho o proceso histórico, contrastando y valorando los diferentes puntos de vista.

B2) Procedimentales específicos de la unidad didáctica

- Conocer e interpretar los acontecimientos más importantes del franquismo en España
- Analizar los datos, a través de la utilización de distintos métodos científicos para ello, mostrando la disparidad de métodos para lograrlo
- Analizar y saber exponer cuales son las consecuencias y legados del franquismo en nuestros días

- Describir analíticamente la realidad, argumentando cada una de las situaciones en las que se encuentra España hoy en día en base a elementos legados del franquismo tanto a nivel ideológico como administrativo o económico.
- Comparar el franquismo con el resto de dictaduras que se dan en la 2ª guerra mundial, y en el resto del siglo XX y comienzos del XXI
- Adquisición de métodos de discusión ordenada y constructiva, en base a reglas del debate estándar.
- Aprender a diseñar una opinión refutada y a defenderla
- Elaborar comentarios de texto. Reforzar su aprendizaje y ofrecerles métodos para ello.
- Adquisición de técnicas de búsqueda de elementos audiovisuales, así como de fuentes primarias, artículos, libros, etc.

C) Actitudinales

- Despertar el interés de los alumnos a base de conectar todas las explicaciones de corte más denso, con anécdotas ligeras o curiosas que ocurrieron en un determinado momento.
- Que aprendan a valorar y a apreciar la Historia reciente de España como una manera de conocerse a sí mismos, y a la sociedad en la que viven
- Acabar con la imagen de la Historia como algo tedioso, aburrido y sin dinamismo. Power point, lectura de textos, debate, preguntas orales, etc. En definitiva, darles actividad y no pasividad que es lo que normalmente se hace en esta asignatura.
- Contribuir a formarles como individuos sociales, ayudando a la consolidación de valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto, la formalidad, etc.
- Ayudarles a valorarse a sí mismos con sus defectos y virtudes
- Hacer que quieran estudiar Historia, que les guste, y que comprendan como la Historia solo puede disfrutarse cuando sabes argumentar un determinado suceso, o acción. Mostrarles cómo se hace esto.
- Transmitirles una visión crítica de la realidad
- Mostrarme imparcial y transmitirles que es el elemento más importante para estudiar Historia y que deben aprender que si bien, hay que interpretar, los datos deben ser comprobables y todo lo dicho debe argumentarse

- Respeto por las opiniones y teorías de otras personas

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

Tras todo lo expuesto previamente en esta unidad didáctica, es algo paralelo y necesario, aunque evidente, que la base metodológica que se pretende llevar a cabo no es otra que el logro y consecución de un aprendizaje significativo. La intención de interrelación entre diferentes ciencias, así como la adquisición de pensamiento crítico, son los pilares básicos de un aprendizaje significativo, ya que sin el mismo no puede darse todo lo demás. Por mi experiencia en la asignatura de Historia en el instituto, y más tarde en la universidad, creo que el problema del odio a la Historia como materia demasiado tediosa, está en el logro o no del aprendizaje significativo. Yo aprendí que la Historia solo es disfrutable cuando la comprendes en todos sus ámbitos, y eres consciente de que está relacionada con muchas cosas. El momento en el que tú tienes unos conocimientos suficientes como para entrar en un debate o comprender de forma crítica una noticia en un periódico, es cuando comprendes y valoras su importancia. Cuando comencé la carrera, todos mis amigos eran de ingeniería y me decían: “¿Tu si no vas a clase un día no pasa nada no? Porque la Historia siempre es igual, coges el libro y ya está”. Estos chicos venían del instituto como yo, y ahí se ve la ignorancia total con la que se sale de la secundaria. Porque en los institutos, generalmente, no se logra el aprendizaje significativo, porque de hecho, prácticamente ni se intenta, y mucho menos en 2º de Bachillerato con la prueba de selectividad tan cercana.

Entrando en el método de llevarla a cabo. Este aprendizaje significativo se debe lograr a través del descubrimiento y la adquisición de conocimientos nuevos para los alumnos. Se trata pues de realizar actividades secuenciadas y novedosas que en base a la repetición, aumentando en cada una de ellas la dificultad de lo tratado, el alumno adquiera una serie de capacidades que no solo sean significativas sino también funcionales. A la hora de plantear las actividades, el profesor debe tener muy en cuenta la capacidad existente en la clase, y la experiencia previa al respecto, con el fin de diseñar dichas actividades de una manera adecuada para la comprensión y trabajo por parte de los alumnos. En mi caso, las actividades pretenden favorecer la interacción entre los alumnos, entre el alumno y el profesor, y provocar una actividad mental muy activa, que si bien no se puede considerar constructivista, por el hecho de que doy una clase expositiva al modo tradicional, sí que la realización de preguntas orales, debates, comentarios de texto, etc.. Pretenden provocar, más que

una actividad constructivista, un deslizamiento cognitivo que permita primero el cuestionamiento de la experiencia previa, para después crear unas nuevas ideas de corte significativo. Así pues, la metodología estaría basada primero en mi exposición de los datos, y se complementaría con la visualización de elementos audiovisuales, preguntas abiertas del tutor hacia los alumnos, debates y discusiones múltiples.

Lo decidí así debido a que los alumnos, en 2º de Bachillerato, llevaban todo el curso realizando clases expositivas sin más, por lo que no me parecía posible llevar a cabo un cambio total en lo que a las clases se refiere. Por lo tanto la visión constructivista total que tiene una actividad de PBL, por ejemplo, me parecía demasiado arriesgada, por lo que opte más por un método conductivista. Es decir, darles una explicación que les allanara el camino a la hora de tener una base y realizar los debates o comentarios de texto. Creo que el hecho de que ellos creen del todo sus ideas, requiere otro planteamiento de la educación en general, sobre todo para este curso de Bachillerato. Por lo tanto, yo les ofrezco todos los medios y ellos simplemente deben trabajar con ellos, y mi objetivo es que lo que yo les ofrezco sea transformado en cada una de sus mentes, en un aprendizaje significativo y en una respuesta personal.

Si fuéramos punto por punto, lo primero de todo sería la selección de los contenidos, es decir una metodología selectiva, pues el tema del franquismo es demasiado extenso y puede llegar a ser muy técnico en algunos puntos, por lo que en base a su experiencia previa y a sus capacidades, debe adaptarse. En segundo lugar, es evidente que se necesita un toque cronológico claro en Historia, sin embargo este solo estaría realmente presente en el bloque B, siendo el A más anacrónico y libre en ese sentido. De todas maneras, el primer día les daré una línea cronológica para que tengan en orden todos los acontecimientos, sin embargo, en mis explicaciones no voy a estar continuamente refiriéndome al año en el que algo sucede, pues para explicar el bloqueo internacional debes dar saltos en el tiempo y eso no puede estar constreñido. Por último, es necesario exponer que debido al tema que nos afecta, no es posible utilizar en exceso elementos tradicionales de las clases de Historia como mapas por ejemplo, sin embargo, al ser una época relativamente reciente, poseemos muchísimos documentales, programas, entrevistas, etc.. Sobre el periodo, incluso testimonios de gente que todavía vive. La utilización de estos elementos es crucial para lograr la comprensión de los datos, aunque para llevarlo a cabo se debe tener claro que los videos o material utilizado debe ser concreto, es decir que si solo te sirven tres minutos de video, no se debe poner un video de cincuenta minutos.

Para terminar hay que hablar de la organización de espacios y tiempo, y de cómo esta afecta

a la metodología. En mi caso, son dos clases de 2º de Bachillerato, con el mismo número de alumnos (29) y con una relación chicos y chicas bastante similar. Las clases no ofrecen unas diferencias tan grandes como para realizar dos planteamientos metodológicos, por lo que mi intención es aplicar la misma metodología de clase para uno y para otro. Las clases se darán en el aula 4 del edificio de Bachillerato en el colegio Santa María del Pilar (Marianistas), siendo posible la visualización de los power point y de los videos en los proyectores y altavoces que hay en ambas clases y que han sido comprobados para corroborar su correcto funcionamiento. Esta unidad didáctica está diseñada para una duración de 19 horas, más 3 clases más de apoyo al tutor para preparar el examen final de todo el curso y para realizar los comentarios de texto. (4 semanas).

5. ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

BLOQUE A: COMPONENTES IDEOLÓGICOS Y DE FUNCIONAMIENTO DEL REGIMEN.

1ª SESIÓN: LAS BASES IDEOLÓGICAS DEL FRANQUISMO

- Entrega de línea del tiempo con los principales acontecimientos políticos, económicos, sociales e internacionales, que se dan en el periodo a tratar.
- Entrega de una hoja con bibliografía preparada por mí sobre el tema, así como facilitar páginas web y videos que sean interesantes para el estudio y conocimiento general.
- Utilización de Power Point con un esquema básico de lo que explicaré en la primera clase, con 2 o 3 fotografías, no más, para apoyar mis explicaciones.
- Explicación por parte del profesor de los componentes ideológicos básicos que definen al franquismo, comparándolo con el nacionalsocialismo alemán y el fascismo italiano.

2ª SESIÓN: LAS BASES SOCIALES DEL FRANQUISMO, “LAS FAMILIAS”

- Lectura de un fragmento de “la iglesia de Franco”¹ de Julián Casanova, como ejemplo de una de “las familias” más características del régimen.

- Lectura de un fragmento del libro “El gran manipulador” de Paul Preston, en el que se pone de manifiesto todo el apoyo social en el que se apoyaba la dictadura.

- Visualización de una escena de la serie “Cuéntame cómo Pasó” en la que se observa como el cacique de un pueblo confiesa haber acusado a un vecino de “rojo” debido a rencillas caseras previas.

- Realización de un pequeño turno de preguntas orales con respecto a estos textos. Soy consciente de que son textos complicados para ellos, y mi intención, precisamente es romper algunos esquemas predefinidos.

- Explicación por parte del profesor de un apartado creado por mí mismo denominado “la ideología de Franco”, sección creada con el objetivo de que los alumnos entiendan la ideología, no del Franquismo como sistema sino de Franco como persona, como sus características personales le llevaron a gobernar durante 40 años.

- Explicación por parte del profesor de “las familias” que sustentaban el régimen, sobre todo en lo referente al pilar social.

- Acompañamiento de un Power Point con un pequeño esquema de lo que acontecerá en la sesión y unas pocas imágenes para reforzar mi mensaje.

3^a SESIÓN: FUNCIONAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LA DICTADURA

- Explicación por parte del profesor de la forma de gobierno autárquica por parte de Franco.

- Explicación por parte del profesor de conceptos como “movimiento nacional”, y

- ¹ CASANOVA, J., *La iglesia de Franco.*, colecciones: biblioteca de bolsillo, 2001

“democracia orgánica”.

-Explicación por parte del profesor de la organización burocrática del régimen acompañado con ejemplos de algunas de sus leyes más características.

-Explicación por parte del profesor de la utilización de la opinión pública y la propaganda.

-Lectura en alto de un fragmento de la introducción del libro de Paul Preston “el gran manipulador”, y poner de deberes la lectura completa de la introducción.

-Muestra de dos páginas de los periódicos españoles sobre el encuentro entre Franco y Hitler, comparándolo con fuentes alemanas e Italianas sobre el encuentro. Se aprecia muy bien la manipulación y control de los medios de comunicación por parte de Franco.

- Debate: El régimen franquista, ¿autoritarismo o totalitarismo?

-Acompañamiento de Power Point.

BLOQUE B: SUCESIÓN POLITICA, ECONÓMICA- LINEAL

4^a SESIÓN: LOS PRIMEROS AÑOS, LA HEGEMONÍA FALANGISTA (1939-1945)

- Explicación por parte del profesor de la persecución a los vencidos. Explicar binomio entre “las 2 Españas”, el porqué de la actitud de Franco durante la guerra, y la poca resistencia en los primeros años de la dictadura.

- Explicación por parte del profesor de la autarquía económica y el bloqueo internacional.

- Lectura de un fragmento del libro “el gran manipulador”² de Paul Preston, sobre la reunión con Hitler en Hendaya, donde se ve muy bien el papel de Franco al exterior, y el trabajo de su maquinaria propagandística.

² PRESTON, P., *el gran manipulador*, ediciones b, Barcelona, 2009

- Exposición voluntaria de dos de mis alumnos de 2º C: “Leyenda de una reunión” (sobre el encuentro entre Hitler y Franco en Hendaya) y “Curiosidades del Franquismo en el legado de España”

- Acompañamiento de Power Point.

- Proyección de un recopilatorio de informativos del “no-do” en el que se aprecia muy bien la fascistización del régimen en los primeros años.

5ª SESIÓN: EL NACIONALCATOLICISMO (1945-1957)

- Explicación por parte del profesor, de cómo Franco se adapta a la situación, desmarcándose de los elementos más extremistas. Enlazar con las lecturas de Preston sobre los papeles del dictador.

- Explicación por parte del profesor de la progresiva apertura de España al mundo con los sendos pactos con E.E.U.U. Y el Vaticano.

- Explicación por parte del profesor, de cómo esa progresiva apertura comienza a dar lugar a pequeñas protestas y manifestaciones en contra del régimen.

- Acompañamiento de Power Point.

6ª SESIÓN: LOS TECNÓCRATAS Y EL PLAN DE ESTABILIZACIÓN (1957-1969)

- Explicación por parte del profesor de la retirada oficial de Franco como cabeza del Estado y el dominio del mismo por parte de miembros del Opus Dei.

- Explicación por parte del profesor de la nueva política estatal en economía, la marcha de grandes cantidades de ciudadanos del campo a la ciudad. Mejoras en el campo también.

- Acompañamiento de mapa para ilustrar las migraciones.

- Explicación por parte del profesor de los crecientes movimientos de oposición al régimen.
- Fragmento de un documental llamado “Franquismo, siglo XX parte 2/2” para ilustrar todo lo anterior en apenas 3 minutos.

7^a SESIÓN: LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA DICTADURA

- Explicación por parte del profesor de la muerte de Carrero Blanco y el gobierno de Arias Navarro.
- Explicación por parte del profesor de la creciente organización de la oposición.
- Explicación del cerramiento final del Franquismo con el fusilamiento de algunos miembros de ETA y del FRAP, y la marcha verde en Marruecos.
- Explicación de la muerte de Franco, acompañado de un fragmento de la mini película “los últimos días de Franco”, realizada por TVE, mostrando la creencia de Doña Carmen de que al morir su marido ellas serían perseguidas y asesinadas.
- Fragmento del documental “la muerte de Carrero Blanco”
- Acompañamiento de power point.

8^a SESIÓN: DEBATE, PREGUNTAS Y SOLUCIONES

- Dicha sesión está destinada a las dudas que los alumnos posean
- Seguidamente se planteará un debate tras todo lo explicado: ¿Hubo fascismo en España?

EVALUACIÓN

- Realización de un examen sumativo con una base del modelo que verán en selectividad. Dicho modelo consta de un tema largo, preguntas cortas y un comentario de texto. Para mi examen he decidido prescindir tanto de las preguntas cortas como del comentario de texto, por lo que constará de un tema largo a realizar en un máximo de 2 caras de folio. Como en la prueba de selectividad deben hacer un tema de tres caras, el día del examen deben traer dicho tema con esa extensión, hecho de casa y entregármelo. En dicho “trabajo” estará el tema del franquismo completo como les entraría en selectividad, pero en mi opinión haciendo esto debes resumir hasta el absurdo todo lo que yo he explicado en las 19 sesiones. Por lo tanto yo preguntare tema largo, pero solo tendrá una extensión de dos caras, y además estará basado en la parte de las etapas del franquismo. Sin embargo valoraré positivamente que en dichas respuestas se coloquen, continuamente referencias a los primeros temas de ideología y administración. Es decir, si tienen que hablar de los pactos con EE.UU. En 1953, quiero que hagan referencia a la ideología franquista y a la traición que este pacto supone a la ideología autárquica inicial, el cambio de papel existente, y el trabajo de la prensa para enmascararlo, por ejemplo. La pregunta estaría bien si me contarán lo que pasó, pero si me argumentan lo dicho tendrán una nota muy superior. Como he comentado en cuanto a metodología mi intención era dar una base teórica grande que permitiera a los alumnos jugar con ella después. Es decir, como he dicho la Historia solo se disfruta cuando la comprendes en todas sus vertientes, y por eso valoraré enormemente que me coloquen, al hablar de la linealidad política, elementos de ideología o administración. Se valorará la corrección ortográfica y sobre todo el orden y coherencia de todo lo especificado tanto a nivel temporal como a nivel de interconexión entre distintas ciencias. Este es un tema importante, pues es vital para mí que en el tema hablen tanto de conceptos de corte económico, como político o social. Dicha nota será el 85% de la calificación final.

- El día después del examen, se realizará el comentario de texto oportuno en clase. Durante toda la hora los alumnos deberán leer dicho texto por grupos y elaborar ideas que, a 20 minutos para el final serán debatidas entre los grupos y yo mismo. Mi intención es ofrecer una alternativa a la práctica habitual de realizar los comentarios en su casa, ya que considero que tras hacer muchos a lo largo del curso, ya saben la metodología oficial, así que quiero que disfruten y construyan su conocimiento en el último. Se trata de que luego digan en alto las conclusiones que han sacado y entre lo que digan todos, hacer el comentario seleccionando las conclusiones que mejor nos puedan servir. La nota se decidirá en grupo, es decir, valoraré el trabajo de grupo con una nota, y no de forma individual, basándome en la argumentación, la forma de expresión y la capacidad de

respuesta rápida ante la opinión de otros grupos. Dicha nota será el 10% de la calificación final.

- Se valorará sobremanera la actitud en clase en base a respuesta a preguntas orales, atención en clase, participación y comportamiento frente a mí y frente al resto de los compañeros. 5%.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será sumativa, final, individual y grupal (debido a que realizaré un examen pero también un comentario de texto en grupo). En un principio mi intención era realizar una evaluación formativa y continua que no me fue posible en vista a que los alumnos, al ser de segundo de Bachillerato, llevaban todo el curso realizando exámenes del tipo de selectividad. Por lo tanto, si bien he podido dar la clase a mi antojo, no he creído apropiado cambiar la forma de evaluación mucho más allá de separar los elementos del examen en dos días.

1- Se valorará sobremanera el orden y la disciplina en clase, así como la asistencia regular. En el caso de una falta, esta debe ser justificada siguiendo las normas del colegio.

2- Participación en clase. La cual se refiere tanto a contestar o participar en los debates propuestos por mi o en las preguntas orales, como generar ellos mismos preguntas y discusiones, siempre siguiendo un orden.

3- Comportamiento respetuoso ante la participación de sus compañeros y la correcta actitud en la práctica de elementos como el debate o la exposición

4- Se valorará el vocabulario utilizado en estas intervenciones así como en el examen final. Es muy importante que comprendan y sepan utilizar conceptos básicos de la Historia en general y de la Historia de España en particular.

5- Situar cronológicamente acontecimientos y procesos relevantes de la Historia contemporánea de España y analizar su vinculación con determinados personajes, abordando la relación existente entre la acción individual y los comportamientos colectivos.

6- Saber interrelacionar todas las ciencias explicadas en clase, así como los elementos internacionales en cada uno de los sucesos que se dan en la Historia de España reciente, en este caso de la época franquista. Deben tener claro las diferencias entre el fascismo y el nacionalsocialismo, con respecto al régimen franquista, así como conocer la situación internacional que provoca la apertura económica de los años 60 y la caída en los 70. Dichos sucesos tienen un porque internacional más allá de los motivos que Franco pudiera tener para ofrecer una apertura del régimen. No se valorará de la misma manera una respuesta que ha utilizado la comparación o

elementos interdisciplinares para explicarlo, que otra que no lo haya hecho aunque la respuesta sea correcta.

7- Comprender y saber explicar el franquismo como una parte de nuestra Historia y saber argumentar como nos ha afectado su legado, si todavía pervive, y si lo hace, en que se nota, en que lo observan. Es importante que entiendan que todo lo que pasa en la Historia tiene sus repercusiones y que lo ocurrido va más allá de una simple línea cronológica.

8- Identificar y analizar todos los papeles ficticios de Franco, a lo largo de su vida, siguiendo la metodología de Paul Preston en sus libros, así como todas las “familias del franquismo” y las etapas que lo configuran.

9- Identificar y describir las principales formas históricas de organización y ejercicio del poder, así como de reconocimiento de los derechos individuales y de consideración de la igualdad social (en particular a través del derecho al sufragio), valorando su relación con las distintas ideologías políticas y con el ordenamiento constitucional actual.

10- Aprender a utilizar todos los recursos que les han sido ofrecidos por mí, tanto a nivel de búsqueda de libros y artículos, como a nivel de visualizar los videos, documentales, o fragmentos de series que les haya mostrado. Deben comprender y ejercitarse en las técnicas de análisis específicas para cada uno de estos medios, las cuales les permitirán comprenderlos de una manera satisfactoria.

7. CRITERIOS DE CORRECCIÓN

En base a este examen³ mi forma de corregir está basada en las 4 etapas en las que está dividida la etapa franquista. Estas etapas, un resumen de ellas, son las que entran en la pregunta de examen, por lo que para corregirlo me preparé una “rubrica” con lo que creía que debía aparecer en la respuesta de cada una de las etapas. Es decir, en la etapa sobre los primeros años de la dictadura, la información o los datos que debían salir eran: La represión, la autarquía, el papel crucial de la falange y el inicio del bloqueo internacional. Cada una de las etapas, perfectas, suponían un 2,5. Para lograr dicha nota en cada apartado, no solo debían aparecer los conceptos básicos sino que debían estar perfectamente argumentados y contrastados con el bloque A de la materia sobre ideología y funcionamiento del régimen. Si aparecían los conceptos pero no estaban lo suficientemente bien contrastados no se podía pasar de los 2 puntos en la valoración de la etapa.⁴

En cuanto a la utilización del lenguaje, es decir, desde faltas de ortografía hasta la coherencia en la

³ Anexo 1

⁴ Anexo 2

redacción, podía subir o bajar la nota, siendo para mí más motivo de sanción la mala redacción que las faltas de ortografía sobre todo los acentos. Es decir yo los marco como mal, pero solo bajo la nota si su número es excesivo o sí la redacción es incomprensible, porque creo que eso es lo que hace buena o mala una contestación realmente. Como máximo, por faltas de ortografía quitaría un punto de la nota final, pero no subiría nada, pues su deber es hacerlo correctamente. Esto no quita que pueda hacer una anotación felicitando al alumno si lo ha hecho muy bien.

Una vez corregidos los exámenes, yo hago anotaciones finales al lado de la nota, en las que les muestro las cosas que han tenido bien y las que han tenido mal para que ellos tengan su localización más sencilla y accesible para si quisieran reclamar.

8. BIBLIOGRAFÍA

- PRESTON, P., *el gran manipulador*, ediciones b, Barcelona, 2009
- CASANOBA, J., *La iglesia de Franco.*, colecciones: biblioteca de bolsillo, 2001

ANEXO 1: EXAMEN

EXAMEN HISTORIA DE ESPAÑA

2/5/13

1- Desarrolla en dos caras de folio los sucesos más importantes que se produjeron en las etapas vistas en clase, las cuales dividen los casi cuarenta años de dictadura franquista en España. Recuerda que es importante y se valorará sobremanera enlazar los datos de las etapas con elementos de la primera parte de la asignatura, como “ideología franquista” o la forma en la que se organizaba administrativamente el régimen.

2- Pregunta de opinión: tras ver todo el tema, para ti, ¿Creéis que hoy en día se ha superado la época franquista?

ANEXO 2:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ETAPA 1: Sobre todo que salga la autarquía; la imagen falangista del régimen, así como nombrar la represión y la división entre las 2 Españas; Importante también la democracia orgánica (esto quizás sería lo menos importante pero creo que en algún punto de la respuesta hay que ponerlo, si no se pone en esta etapa, estaría bien en la 3^a).

Etapa 2: Bloqueo internacional y fin del mismo, nueva imagen de España, imagen católica, primeras ayudas económicas. Importante hablar de esto uniéndolo con elementos ideológicos explicados como el hecho de que Franco no poseía una ideología clara y fue cambiando continuamente. También valoraré el hecho de que se haga referencia a lo que pasa con los monárquicos en esta época, aunque no lo considero tan importante como lo anterior.

Etapa 3: Opus, planes de desarrollo económico, y creación de la clase media. Sobre todo el cambio tan grande que se produce. En esta etapa hay que hacer hincapié, sobre todo en economía: Paso del campo a la ciudad, entrada de empresas extranjeras, trabajadores que van fuera de España, gente

que puede ir de vacaciones, etc. Esto, lo ideal, sería explicarlo juntando tanto lo social como lo económico. Es decir, explicas que los cambios económicos provocan unos cambios sociales tremendos, como la creación de la clase media, o la creación de una clase trabajadora que ya no busca el poder, solo mejoras en su vida laboral.

Etapa 4: Crisis final en el gobierno (pueden explicarla como sea, pero el caso Matesa creo que personifica muy bien esa crisis y puede ayudarles a explicarla), muerte de carrero, muerte de Franco. Es importante hablar de la batalla entre el bunker y los aperturistas.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

Autor: Francisco Flores González

Profesor: Javier Paricio

Master en profesorado

31/05/2013, Zaragoza

INDICE

1. Introducción.....	2
2. Planteamiento general y marco teórico.....	2
2.1. Modelo inicial de John Biggs.....	3
2.2. Modelo de Daniel Pratt.....	4
2.3. Método de Juan Ignacio Pozo: Teorías implícitas.....	5
2.4. Modelo Approaches to Teaching Inventory. Prosser y Trigwell.....	6
2.5. La elección de la metodología.....	8
3. Formulación de cuestiones.....	10
4. Metodología y proceso.....	11
5. Resultados.....	18
5.1. Motivación.....	18
5.2. Perspectiva de enseñanza.....	19
5.3. Perspectiva de la asignatura.....	20
5.4. Alumnos.....	21
5.5. Cooperación interna.....	22
6. Análisis de los resultados.....	23
6.1. Motivación.....	23
6.2. Perspectiva de enseñanza.....	24
6.3. Perspectiva de la asignatura.....	26
7. Conclusión.....	28
8. Anexos.....	29
9. Bibliografía.....	42

1. Introducción

A lo largo de estas páginas se va a realizar una investigación-acción, en estrecha colaboración con los tutores de centro, objeto de estudio principal. Se va a realizar el estudio comparativo de dos casos (un profesor que actualmente da en 2º de Bachillerato y a otro que actualmente da 1º de la ESO; ambos con experiencia previa en otros cursos y asignaturas de historias), donde se busca el análisis del planteamiento curricular y formativo de las asignaturas de Historia impartidas por estos dos casos. El presupuesto principal que va a mover todo el estudio es hallar el planteamiento de enseñanza-aprendizaje de dichos docentes, pero teniendo muy en cuenta otros principios relacionados directamente, como el conocimiento de las concepciones epistemológicas que estos tienen acerca de sus materias y cómo afecta esta cuestión al planteamiento curricular y formativo.

2. Planeamiento general-marco teórico

Una vez presentada la cuestión a estudiar en el punto anterior, es necesario una contextualización previa del estudio dentro del marco de la investigación tanto general como desde el plano educativo. Partiremos pues de los propósitos de la ciencia de Habermars¹ donde las ciencias sociales estarían en general encuadradas en la idea de que pertenecen al propósito práctico, teniendo como objetivo la comprensión y la interpretación. Este tipo de ciencia debe ser práctica, lograr un consenso orientador de la acción. La complejidad de factores y la enorme contextualización a la que se someten impiden crear principios universales y concepciones ampliamente generalizaciones, por ello se construyen interpretaciones.

Ya más centrados en el plano educativo, la investigación-acción está orientado a la evaluación de la práctica de enseñanza-aprendizaje y a la innovación y mejora de esa práctica.

¹ Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. (Original: 1968)

Como hemos dicho no puede estar fundamentada en principios generalizables, pero sí que puede estar suficientemente fundamentada con criterios de rigor suficiente como para asociarse a estudios de caso o fenomenológicos con amplia aceptación desde la investigación educativa. A su vez este tipo de estudios pueden ser usados para estudios comparativos donde se puedan obtener unos resultados que puedan ser moderadamente generalizables. En este caso, vamos a centrarnos en la metodología del caso que según Robert K. Yin (2003) se podría definir como un estudio que a diferencia de otros, pretende arrojar luz sobre una decisión o un conjunto de decisiones. Es decir, no interesa tanto la decisión en sí como el proceso por el que esa decisión se ha tomado, los motivos que están detrás de esa elección. Así pues este método pretende alejarse de otros como un experimento, una Historia, o una encuesta generalizada, pues está concebido para unir al fenómeno y al contexto, es decir, así como otros analizan por medio de una acción clara o por medio sencillamente del contexto, este método nos permite ver y contextualizar un determinado fenómeno para entenderlo en toda su amplitud.

Para lograr este fin, parece que las técnicas cualitativas o fenomenológicas, son las más adecuadas pero realmente para personas novatas en este sistema, lo cierto es que una entrevista, por ejemplo, ofrece una amplitud de datos demasiado grande y puede llegar a escapar de nuestro control. Por ello vamos a optar por una mezcla de técnicas cuantitativas y cualitativas, siendo las segundas las que poseerán más peso en la investigación.

Como dice Marie C.Hoepfl¹ (1997) al hablar de las claves de la investigación cualitativa, estamos hablando de una serie de técnicas como podrían ser: entrevista, observación, autobiografía, etc. que buscan comprender lo que hay detrás de las acciones o los actos de los analizados, alejándose del positivismo lógico de la investigación cuantitativa, la cual se basa en métodos experimentales que buscan probar generalizaciones hipotéticas. En este sentido Patton (1990) hablaba de algo denominado “paradigma de elecciones” que define muy bien lo que es esta técnica de análisis, pues se basa en que respondemos de una manera distinta cada vez que realizamos una elección por lo que es muy difícil que se dé siempre una respuesta a un estímulo.

- ¹ C. HOEPFL, M., *Choosing qualitative research: A primer for tecknology education researches., claves de la investigación cualitativa.*, 1997.

Se trata de un análisis flexible que nos permite analizar lo que hay detrás de las acciones, y no estamos limitados por una adhesión estricta a un paradigma u a otro.

Una vez analizado el marco teórico general y el educativo, vamos a centrarnos en el metodológico en torno al cual ha sido concebido. Es necesario que durante las páginas que siguen se comprenda el porqué de la elección de un modelo metodológico de estudio sobre los demás, dando a conocer en la medida de lo posible todos los que hemos tenido al alcance de nuestras manos.

2.1. Modelo inicial: John Biggs

Para comenzar es clave hablar del modelo de John Biggs, puesto que sentó las bases de los posteriores modelos más precisos. Se trata de un modelo a tres escalas de concepción epistemológica que se tiene sobre la labor de enseñanza aprendizaje:

El nivel uno: Tiene como foco lo que el estudiante es. Se corresponde a la imagen tradicional de la enseñanza-aprendizaje, donde el alumno es el responsable de lo que aprende y el profesor solo tienen una tarea transmisora de unos contenidos (conocimientos), que por otra parte, debe dominar. Se suele aplicar a través de la tradicional exposición del profesor acompañado de evaluaciones sumativas (cuantitativas).

El nivel dos: lo que el profesor hace. Este segundo nivel también está basado en la transmisión, pero de conceptos y comprensión de ideas. Para que esto se logre es el profesor el que debe conseguirlo. Así pues es un modelo didáctico, donde los profesores se obcecán en el proceso didáctico, pues allí está la esencia de la enseñanza aprendizaje.

El nivel tres: lo que el estudiante hace. Es el nivel más avanzado para Biggs y sería el idóneo para el proceso de enseñanza de aprendizaje. Es un nivel donde se concibe la enseñanza como algo centrado en el estudiante, pero donde también hay responsabilidad en ese aprendizaje del profesor. La actividad del estudiante debe ser impulsada por el profesor, como su responsabilidad, pero solo el trabajo propio del alumno es el que realmente permita un aprendizaje significativo.

2.2. Modelo de Daniel Pratt

Realizado por Daniel Pratt en 2002¹ este método está basado en el intento de desbancar la idea de que existe una “única buena enseñanza” y otra “muy mala” que se equipararían con las ideas constructivistas en la enseñanza y con las ideas de transmisión tradicionales. Pratt intenta demostrar esto proponiendo cinco perspectivas de enseñanza diferentes. De cada una de ellas entiende que existe potencial tanto para que a raíz de ella surja una buena enseñanza, como para todo lo contrario. Habla de perspectivas de enseñanza como algo intrínseco pero que no tiene por qué condicionar los materiales o técnicas que utilicemos. La perspectiva son creencias, intenciones y acciones. Pratt ideó un cuestionario denominado *teaching perspectives inventory*, realizado a dos mil profesores, para averiguar su orientación a una u otra de las cinco perspectivas expuestas a continuación:

- Perspectiva de enseñanza por transmisión: Responde a los métodos de enseñanza tradicionales en los que el profesor tiene una serie de conocimientos que transmite a los alumnos, pensando en el estudiante como un contenedor que debe contener una serie de elementos mínimos para aprobar la asignatura.
- Perspectiva de la enseñanza como desarrollo: Es la más constructivista, siendo su objetivo desarrollar formas complejas y sofisticadas de razonar y resolver problemas dentro de un ámbito disciplinar o campo profesional. Está basado en conocer la experiencia previa de los alumnos y provocar cambios en sus creencias por medio del descubrimiento dando dos posibles resultados, o bien que la nueva experiencia enriquezca lo sabido ya, o bien que cambie lo que estaba establecido.
- Perspectiva de la enseñanza como mentorización: Entiende como más efectivo para la enseñanza, el hecho de practicar los conocimientos en un entorno real de trabajo o escuela. El profesor adaptará el discurso para el aprendiz y este adquirirá a través de la experiencia, un lenguaje, valores y prácticas de un grupo social específico.

¹ PRATT, D., *Good teaching: one size fits all?.,cinco perspectivas de enseñanza, cinco modelos posibles de Buena enseñanza.*, ROSS-GORDON (ed), Publishers, San Francisco, 2002

- Perspectiva de la enseñanza como nutrir al estudiante: Se basa en la idea de que el aprendizaje verdadero surge de la voluntad del alumno y no de su cabeza o los conocimientos que le transmite el profesor. Un alumno sólo aprenderá realmente cuando el reto al que se le somete sea lo suficientemente exigente, y el apoyo tanto de profesores como de alumnos generé en él una auto-confianza que le permita superar el reto por el mismo.

- Perspectiva de la enseñanza como vehículo para la reforma social: Se trata a grandes rasgos de que los alumnos adquieran un pensamiento crítico que les permita analizar el contexto que les rodea para generar sus propias opiniones, y en consecuencia su aprendizaje.

Así pues, Pratt con los resultados en la mano, elaboraría un diagrama por el cual cada uno de los profesores estudiados, tendría las 5 perspectivas representadas y según sus respuestas iría ganando puntos en una u otra. El cuestionario consta de 45 preguntas agrupadas en grupos de 9 por cada una de las 5 perspectivas de enseñanza. Dentro de cada una de las perspectivas hay 3 preguntas de creencias. El hecho es que según Pratt las perspectivas pueden solaparse, son flexibles, por lo que este método busca demostrar que todos poseemos partes de perspectivas dispares. El problema con respecto este sistema es cuando lo haces a profesores de una misma disciplina como Historia, las respuestas van a diferir de una forma muy débil.

2.3. Método se Juan Ignacio Pozo: Teorías Implícitas

En 2006, Juan Ignacio Pozo¹ lanza su teoría de la existencia de tres teorías implícitas en todo ser humano y que están detrás de todo lo que hacemos de cara a la educación. Estas tres teorías serían: directa, interpretativa y constructiva. Lo que viene a decir el autor, es que cuando nos formamos como profesores tenemos interiorizados una serie de actitudes, acciones, o motivaciones que van más allá de nuestro control a veces. Estas creencias o actitudes surgen de nuestra experiencia previa siendo estudiantes por ejemplo, y están detrás, y a veces en la sombra de todo lo que hacemos como profesores. Para conocer esto, ideó un instrumento basado en plantear situaciones conflictivas de la vida cotidiana educativa y darle al profesor diferentes

¹ POZO, J.I., SCHEUER, PÉREZ, M.P., *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza., propuesta de tres grandes categorías de teorías implícitas.*, Graó, pags 120-126, Barcelona, 2006

alternativas de acción que estarían previstas en el cuestionario y relacionadas con una u otra de las teorías antes citadas. Se haría en forma de cuestionario 12 situaciones a elegir entre 3 acciones cada una A, B O C.

-La primera de las teorías, la directa, tiene que ver con la visión conductista de la educación, pues entiende la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, que no se ven condicionados por ningún elemento del entorno, y que tienen un sentido acumulativo.

-La segunda teoría, la interpretativa, es bastante similar a la anterior, solo que si contempla que la educación está condicionada, o puede estarlo, por elementos situacionales, o emocionales. Sin embargo entiende, al igual que el modelo anterior, que si bien las condiciones son necesarias para el aprendizaje, la constatación de que este se ha implantado con éxito es que los alumnos representen los conocimientos como réplica de una realidad.

-La tercera, la constructiva aboga por la construcción y reconstrucción del conocimiento por parte de los propios alumnos, creando o reestructurando sus propios conocimientos, sin ser un espejo de los que les transmite el profesor. La clave de esta teoría está en la actividad de los alumnos.

El autor habla de una cuarta teoría hipotética, la visión posmoderna. El autor no tiene muy claro si se puede considerar una teoría al uso. Dejando de lado esto, esta teoría tendría en común la visión constructiva de que la realidad es una construcción, sin embargo, para la visión posmoderna no hay posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas interpretaciones de un conocimiento. Es decir podríamos decir que es una visión radical de lo constructivista. Toda representación de un conocimiento responde a criterios de situación y no es evaluable ni medible.

2.4. Modelo Approaches to Teaching Inventory. Prosser y Trigwell

Modelo desarrollado por Michael Prosser y Keith Trigwell en 1993, donde realizaron un cuestionario a partir de un estudio cualitativo de planteamientos de enseñanza a profesores universitarios. Crearon un modelo teórico cinco grandes tipos de planteamientos de enseñanza

cuyos conceptos fundamentales se basa en las distintas posiciones de según dos dimensiones: estrategia (métodos, actividades y acciones docentes en la práctica) e intención (propósitos de la enseñanza-aprendizaje).

La medición se realiza en función de la posición del profesor con respecto a dos grandes categorías de planteamiento de la enseñanza que actúan como extremos : una primera con un planteamiento de enseñanza cuyo propósito es el cambio conceptual del estudiante con una estrategia de aprendizaje basada en el estudiante(CCSF conceptual change/Student-focused) ; otro segundo planteamiento cuyo propósito es transmitir al estudiante contenidos (conocimientos) y tiene una estrategia centrada en el profesor, concibiendo al profesor como emisor y al alumno como receptor (ITTF Information transmission/Teacher-focused). Esos dos modelos son las posiciones más extremas (A y E), el resto de las cinco categorías que dan origen al cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) son las posiciones intermedias. La categoría B concibe una estrategia centrada en el profesor con la intención de que los estudiantes adquieran conocimientos de la disciplina. La C se trata de una estrategia de interacción entre profesor y estudiantes con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina. Por último, la D, se trata de una estrategia centrada en el estudiante con el propósito de que los estudiantes desarrollen sus concepciones. Las categorías A, B y C están más relacionadas con la labor del docente y parecen tener características similares que dirigen a un aprendizaje superficial. En cambio las estrategias D y E el foco de aprendizaje se centra en el alumno y parecen tener características que dirigen a aprendizajes profundos (Prosser y Trigwell 1997).

El procedimiento por el cual se obtiene la categorización en cinco planteamientos de enseñanza es el de un cuestionario de 16 ítems con respuestas de 1 a 5 (de más desacuerdo a más acuerdo con lo preguntado) subdividido en dos subescalas (CCSF y ITTF) que a su vez se dividen para medir las dos dimensiones en cada subescala: CC (CCSF - Intención: conceptual change), SF (CCSF-Estrategia: Student-focused), IT (ITTF - Intención: Infomation transmission) TF (ITTF - Estrategia: Teacher-focused). La combinación particular entre dimensiones y subescalas son las que posiciona a un docente en una u otra tipología de enseñanza.

2.5. La elección de la metodología

A la hora de plantearnos la metodología y el proceso a seguir para realizar este estudio de caso, primeramente, tras escoger la metodología a utilizar, hemos decidido plantear los objetivos principales que se pretenden sacar de las respuestas al cuestionario y a la posterior entrevista. El objetivo general es descubrir y analizar la perspectiva curricular de uno y otro tutor. Para lograr este objetivo decidimos que era necesario buscar a través de objetivos más concretos y para desarrollarlos nos basamos en las perspectivas y paradigmas teóricos actuales que nos fueron facilitados a lo largo del presente curso. Hemos observado que los objetivos siguen unos patrones comunes por norma general, en todas las citadas metodologías, por ello hemos decidido que los objetivos a localizar en los cuestionarios y entrevistas sean: motivación, perspectiva enseñanza, concepción y objetivos de la asignatura, desarrollo de su trabajo en relación con el centro, alumnos, cooperación interna, implicación profesional y personal.

La elección del modelo que hemos realizado, al no tener experiencia en la aplicación de ninguno de estos modelos, ha sido por recomendación del profesor. El modelo de Biggs¹ es un modelo base, incompleto al ser superado por autores posteriores. El modelo de Pratt² creemos que es demasiado rígido para una asignatura de Historia, donde muy probablemente solo se desarrolle alguno de los puntos (por ejemplo el de perspectiva crítica) y no permita reconocer los matices que dentro de la enseñanza de la Historia hay. Finalmente, con respecto a los otros dos hemos elegido el modelo *Approaches to Teaching Inventory* de Prosser y Trigwell³ puesto que ofrece una visión más dinámica y con más matices, pues se trata de encontrar el punto en un vértice, y eso tiene más flexibilidad a la hora de interpretar las respuestas del profesor. La utilización del cuestionario de dieciséis preguntas que con este sistema idearon los autores y, sobre todo, la perfecta categorización y subcategorización de las preguntas permiten una precisa y rápida aproximación a un modelo o planteamiento de docencia de los que proponen dichos autores. Además creemos que el análisis de los métodos de docencia a través de las dimensiones de estrategia e intención, así como de los planteamientos “extremos” o polarizados de la

¹

² PRATT, D., *Good teaching: one size fits all?..cinco perspectivas de enseñanza, cinco modelos posibles de Buena enseñanza.*, ROSS-GORDON (ed), Publishers, San Francisco, 2002

³ PROSSER, M., & TRIGWELL, K., *Understanding learning and teaching: The experience in higher education.*, cinco diferentes planteamientos de enseñanza., Buckingham, 1999.

educación a “la manera tradicional” (ITTF) y el cambio conceptual (CCSF) va a canalizar y conducir de manera muy clara todo el estudio.

Con los datos obtenidos por el cuestionario se evaluarán los resultados, por medio del eje cartesiano indicado en el ATI¹, colocando la vertical de la variable “intención” (propósitos de la enseñanza-aprendizaje) y la horizontal de la variable “estrategia” (métodos, actividades y acciones docentes en la práctica). Siguiendo las instrucciones estableceremos una escala numérica acorde con los números del cuestionario, 1-5 y con ello podríamos establecer el punto en el que se encuentra cada subgrupo de preguntas dentro de las variables. Una vez colocado solo resta unirlo y seleccionar el vértice en los que se unen. Una vez hecho esto se procederá a valorar si queda más o menos cerca de uno u otro de los planteamientos explicados previamente. Hay que resaltar que se realizarían dos tablas, cada una de ellas atendiendo a las respuestas ofrecidas por cada uno de los tutores. Los valores obtenidos en las dos tablas se relacionaran con las subescalas y principalmente con las dos dimensiones: estrategia, centrada en el apartado más procedural de la materia, e intención, centrada más en las concepciones explícitas e implícitas del docente sobre la materia. Así pues, relacionaremos estos valores con los objetivos mencionados anteriormente, para lograr la aproximación al objetivo final del estudio.

A partir de dicho cuestionario y el análisis de lo obtenido se procederá, a través de una entrevista personal abierta (prefijando ámbitos temáticos de preguntas y centrándose más en los aspectos donde el cuestionario no haya sido del todo definitivo) y a través de la propia observación directa que realicemos de la labor docente, a matizar alguna de las cuestiones y valores que veamos que pueden ser más ambiguas o que puedan generar mayor problemática a la hora de sacar conclusiones cristalinas sobre el objetivo final del estudio.

Finalmente, esperamos que el centrarnos tanto en esas categorizaciones tan claras (puesto que creemos que van a ser principal guía por su claridad a la hora de plantearnos el estudio, la forma de proceder y de plantearnos unas conclusiones y modelos precisos) que desde el modelo ATI se va a llevar a cabo, no sonsaquemos un planteamiento demasiado rígido que quizás no se adapte con la realidad observada y/o que pueda condicionar en exceso la nuestra inexperta manera de proceder y observar.

¹ PROSSER, M., & TRIGWELL, K., *Understanding learning and teaching: The experience in higher education., cinco diferentes planteamientos de enseñanza.*, Buckingham, 1999.

3. Formulación de las cuestiones

El objetivo principal del presente trabajo es el de producir una interpretación diagnóstica sobre las asignaturas que llevan a cabo nuestros dos tutores desde la perspectiva del planteamiento curricular y formativo dichas asignaturas. Para lograr su consecución nos hemos basado en una serie de premisas más generales y objetivos o rangos de objetivos más concretos que guíen y precisen la metodología y el procedimiento por el cual lo vamos a lograr.

Las premisas generales se resumen en:

-Identificación de las concepciones epistemológicas que los profesores tienen de las asignaturas de Historia que imparten y el modo en que estas concepciones se trasladan a un determinado planteamiento curricular y formativo.

-El planteamiento de enseñanza del profesor: Los objetivos o rangos de objetivos concretos por los cuales vamos a dirigir y producir el análisis del presente trabajo se observan en los siguientes puntos:

- Motivación. Tanto intrínseca como extrínseca que ha movido y mueve al profesor. Con este objetivo se analizará lo referente a la iniciativa e implicación docente no solo diaria, sino lo que le ha movido en su pasado y como esta puede verse de cara al futuro.

-Perspectiva de enseñanza. Captar el elemento autobiográfico de los profesores como elemento cualitativo dentro de la investigación. Así, de este modo, poder comprender cual es su perspectiva actual, cuál fue su origen, y como se enfoca y mantiene en el día a día.

-Concepción y objetivos de la asignatura. Desde una perspectiva concreta, basado en la experiencia de los docentes y desde un perspectiva más práctica que teórica, la cual permita sacar conclusiones precisas para luego analizarlo desde un marco más general.

-Desarrollo de su trabajo en relación con su contexto. Como el contexto socioeconómico y cultural del centro ha ejercido una influencia en su trabajo. Posibles limitaciones al ejercicio o

innovación docente por parte de la afición de una determinada tradición o ideología escolar del centro. Comparación con otros contextos escolares.

-Alumnos. Como se percibe por parte del profesor el proceso de enseñanza y aprendizaje con respecto a los alumnos, sobre todo en lo referente a la parte activa que los alumnos tienen o no en su propio aprendizaje. También las transformaciones sociales culturales e ideológicas que desde que empezaron a ejercer han podido influir en el mismo.

-Cooperación interna. Como se concibe y como se ha realizado y realiza. Si hay o no cooperación entre profesores, no solo de la misma materia, sino si hay interdisciplinariedad. Limitaciones y posibles problemas.

-Implicación profesional y personal. Muy en relación con la motivación, pero se va un poco más allá, analizando la labor de la docencia como un elemento que obliga o no al docente a una implicación personal y profesional total (profesor educador, modelo de comportamiento en todos los ámbitos, etc.)

4. Metodología y proceso

A la hora de escoger una metodología hemos valorado todos los procesos a seguir en cada una de ellas para lograr satisfactoriamente los objetivos pretendidos. Para ello estamos seguros de que las variantes cuantitativas deben utilizarse pero no en exceso, sino por medio de una combinación con técnicas cualitativas, técnicas que deben jugar un papel mayor, pues estamos hablando de un caso, por lo que necesitamos respuestas interpretativas, profundas y flexibles. Para ello vamos a basar la puesta en práctica de la metodología de Prosser y Trigwell¹, en dos técnicas cualitativas como son la observación y la entrevista, y en una técnica cuantitativa que será el cuestionario.

Como hemos comentado creemos que la visión cuantitativa nos limita excesivamente ya que la función de este trabajo es comprender lo que hay detrás de las decisiones e intenciones de nuestros tutores. Para ello la fenomenología, o las técnicas de corte cualitativo, como la entrevista son la mejor elección, pues nos permite una mayor libertad. De todas maneras, para

¹ PROSSER, M., & TRIGWELL, K., *Understanding learning and teaching: The experience in higher education., cinco diferentes planteamientos de enseñanza.*, Buchkingham, 1999.

basar una investigación de la labor de un profesor solo en una entrevista cualitativa, no estructurada, se necesita un mayor conocimiento de las metodologías y de las técnicas existentes, por lo que decidimos seguir el sistema de Prosser y Trigwell¹ a rajatabla, es decir, comenzar con un cuestionario predefinido y por lo tanto cuantitativo, para después plantear un método tan cualitativo como la entrevista. ¿Que nos aporta esto? Pues nos aporta un camino claro que seguir, y una cierta libertad para recorrerlo. Así pues utilizaríamos un sistema mixto que no quedaría ahí pues, si bien utilizamos dos claros ejemplos o elementos representantes de las técnicas cualitativa y cuantitativa, a la hora de realizar las preguntas de la entrevista, también intentamos captar elementos autobiográficos, los cuales tienen que ver con lo cualitativo, así como la observación previa que ya realizamos en noviembre y que realizaremos los primeros días del nuevo prácticum hasta que comencemos a dar la clase. Nuestra labor en este proceso, como decían Glaser y Strauss es mantener una “sensibilidad teórica”, es decir debemos estar preparados y ser sensibles para captar todas las sutilezas y los elementos más recónditos de la personalidad y labor de nuestro tutor. Debemos ser un vehículo a través del cual los datos sean recogidos e interpretados.

Así pues, y teniendo en cuenta todo lo explicado ahora vamos a hacerlo nuestro. Con esto nos referimos a que este sistema va a ser adaptado a nuestra realidad y contexto de prácticas. Más adelante detallaremos todos nuestros pasos pero primero debemos explicar cuál será nuestro método de análisis para todos los datos que saquemos. El ATI² nos ofrece dos grandes polos y varias dimensiones. Si nos centramos en los dos grandes grupos, nuestra intención es evaluar más cerca de cual esta cada uno de nuestro tutores. Para ello utilizaremos las dimensiones y subescalas, pero a la hora de evaluar a nuestra manera hemos ideado un método basado en una numeración creciente que iría del 1 al 5. El uno estaría más cerca de uno de esos dos grandes bandos, y el 5 estaría en el otro. Con este método pretendemos hacer una pequeña clasificación previa y sistematizar el análisis que concretaremos posteriormente con todos los demás datos y metodologías ofrecidas por el ATI.

¹ PROSSER, M., & TRIGWELL, K., *Understanding learning and teaching: The experience in higher education., cinco diferentes planteamientos de enseñanza.*, Buckingham, 1999.

² PROSSER, M., & TRIGWELL, K., *Understanding learning and teaching: The experience in higher education., cinco diferentes planteamientos de enseñanza.*, Buckingham, 1999.

Nuestra primera acción va a estar basada en la observación y los datos que podamos recoger de la misma. Según Mónica Freixas¹ la observación sirve desde los comienzos de este tipo de investigaciones para obtener datos acerca del comportamiento y las acciones más reales y objetivas de los sujetos a estudio. Si el observador ejerce dicha acción intentando encontrar respuesta a unos objetivos predeterminados de antemano, hablamos de una observación sistemática. Por lo tanto estamos hablando de una técnica cualitativa pues a pesar de querer observar y captar elementos objetivos, la realidad es que eso se hace desde una visión flexible que puede deparar muchas variantes. Entre los autores más importantes están Kugel (1993) y Nyquist y sprague (1998). En sus respectivas investigaciones el primero utiliza la observación como complemento de entrevistas informales, para recoger datos y establecer pautas sobre el proceso de desarrollo docente del profesor universitario. Mientras que los segundos lo hacen para ver cómo se desarrollan los profesores noveles tras trabajar y formarse durante años.

De este modo La intención y estrategia del profesor será primero analizada a través de los aspectos más visuales del proceso. Estaríamos hablando pues de “fenomenología” pues serán sus actos los que nos confieran una primera idea superficial a primera vista, que nos permita plantear de una manera efectiva la entrevista sobre todo. Hay que tener en cuenta el contexto del colegio en general y de la clase en particular, a la hora de analizar sus actos, y ser conscientes de lo existente alrededor de toda decisión o acción. En el mismo sentido debe ir nuestra observación de los alumnos, pues cada uno posee unas características que pueden condicionar el trato del profesor hacia ellos. Todo ello será apuntado pormenorizadamente en un bloque de notas que compartiremos ambos componentes del grupo, con el fin de comparar las acciones y actitudes de ambos profesores. Cada una de las notas recogidas serán recogidas a modo de frases cortas con guiones, al lado de las cuales se colocará uno de esos números del 1 al 5 con el fin de clasificar, a nuestro juicio, si esa nota recogida estaría más cerca de un polo o de otro para tener una calificación base que nos permita calificarla, más pormenorizadamente después. Esto lo hacemos porque no debemos dejarnos confundir por una acción o una estrategia que puede ser puntual

- ¹ FREIXAS, M., *Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesorado universitario., revisión de metodologías habituales en la investigación docente.*, Revista de investigación educativa, 24(1), 97-118, 2006.

pues esta puede darse por motivos circunstanciales. Así pues, será nuestro trabajo de investigación posterior lo que nos ofrezca una respuesta más clarificadora.

La segunda acción será pasar a nuestros profesores el cuestionario, el ATI ideado por Prosser y Triguell. Según Mónica Freixas¹, los cuestionarios nos ofrecen información concreta sobre un sujeto o grupo de sujetos. Se trata de una serie de preguntas inamovibles creadas en base a los objetivos que se pretenden sacar, ya que la resolución de las preguntas debe ofrecernos respuestas claras y calificables. Estamos hablando pues de un método cuantitativo que no permite flexibilidad a la hora de captar los datos, no hay interpretación sólo calificación. Oja y Pine (1983) utilizaron 3 cuestionarios para lograr conocer el proceso de desarrollo cognitivo de los docentes. Y en las cuatro metodologías explicadas en clase, el cuestionario es una constante en todas ellas, en unas siendo la base, y en otras el complemento.

De este modo, nuestro primer paso en el proceso será pasar el cuestionario ideado por los dos autores a nuestros respectivos tutores, dejándoles un tiempo indefinido de privacidad para que ellos lo rellenen sin ningún tipo de condicionante. Una vez llenado y recibido por nosotros, procederemos a evaluar los resultados, por medio del eje cartesiano indicado en el ATI, colocando la vertical de la variable “intención” y la horizontal de la variable “estrategia”. Siguiendo las instrucciones estableceremos una escala numérica acorde con los números del cuestionario, 1-5 y con ello podríamos establecer el punto en el que se encuentra cada subgrupo de preguntas dentro de las variables. Una vez colocado solo resta unirlo y seleccionar el vértice en los que se unen. Una vez hecho esto se procederá a valorar si queda más o menos cerca de uno u otro de los planteamientos explicados previamente. Hay que resaltar que se realizarían 2 tablas, cada una de ellas atendiendo a las respuestas ofrecidas por cada uno de los tutores. Una vez realizado todo este proceso se trata de evaluar y comparar las dos gráficas así como cada una de las contestaciones, de una manera más pormenorizada. Una vez realizada la comparación y anotadas cada una de las diferencias y similitudes notables entre un cuestionario y otro, procederíamos a pasar a la entrevista.

- ¹ FREIXAS, M., *Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesorado universitario., revisión de metodologías habituales en la investigación docente.*, Revista de investigación educativa, 24(1), 97-118, 2006.

La realización de dicho cuestionario y posterior análisis nos va a proporcionar una rápida aproximación hacia el planteamiento sobre el que se mueve el individuo, esta rápida clasificación o categorización permite centrar el trabajo y los esfuerzos en observar y obtener posibles matices que se escapen a la medición del cuestionario y que puedan ser relevantes en el planteamiento de los casos que manejamos. Además la subdivisión en diversas escalas y dimensiones proporcionan una amplia amalgama de posibilidades a la hora de llevar a cabo el análisis puesto que facilitan en la observación de esos matices, sobre todo con lo que respecta a las dimensiones de intención y estrategias. A pesar de las ventajas, creemos que aunque el modelo esté comprobado como efectivo, hemos de tener cuidado con esa rápida e inicial aproximación, puesto que puede llevarnos a cierta canalización y rigidez en la percepción de la enseñanza de ese docente, incluso pudiéndose perder esos matices que permitan la precisión empírica en el estudio.

El último procedimiento del proceso será la entrevista. Este método es el que mejor interpreta el análisis de caso que estamos realizando pues es un método cualitativo¹ que permite flexibilidad a la hora de conocer los datos, y que por este motivo, no tiene una uniformidad a la hora de sacar conclusiones sino más bien todo lo contrario. Gracias a este método podemos lograr los fines del análisis de caso, que son conocer lo que hay detrás de las acciones o las respuestas a un cuestionario acotado. En este caso sería una entrevista semiestructurada pues contiene una serie de preguntas abiertas que están ideadas a raíz de nuestra intención de captar unos determinados datos que hemos concebido como objetivos. Es decir, una vez decidido que queremos saber sobre su motivación, creamos unas serie de preguntas abiertas que creemos, nos llevarán a desgranar las motivaciones que están detrás de todo lo que hace. Además de todo esto, este sistema permite utilizar también otros elementos de análisis como la autobiografía por medio de preguntas, por ejemplo.

Las entrevistas partirán de los objetivos generales ya planteados y de cada uno de ellos hemos creado un guion de preguntas (entre 3 y 5) en relación con cada objetivo general (no más

- ¹ C. HOEPFL, M., *Choosing qualitative research: A primer for tecknology education researches., claves de la investigación cualitativa.*, 1997.

de 20 preguntas). Dichas preguntas son una guía¹ que hemos ideado nosotros mismos basándonos en la idea de que a través de ellas creemos ser capaces de captar los objetivos expuestos anteriormente. Nuestra intención con las preguntas no es captar un “sí” o un “no” por parte del profesor, ni siquiera una respuesta predeterminada, sino que lo que pretendemos con el diseño de dichas preguntas es favorecer la divagación, los caminos paralelos a desarrollar durante la entrevista.² Queremos acotar dentro de lo posible pues buscamos un objetivo, pero no descartamos cualquier otro valor en la conversación, es decir, debemos ser adaptables. Esto quiere decir que las preguntas se diseñan pero si a lo largo de la entrevista observamos que la conversación deriva en otros derroteros que no podemos analizar por medio de las preguntas especificadas, debemos tener la libertad para adaptarnos, quitando, modificando o añadiendo preguntas secundarias a las principales.

La entrevista será grabada debido a que esta acción nos ofrece una riqueza en las respuestas mucho más grande, pues no se ve acotada por una respuesta escrita que siempre suelen ser más matizadas y premeditadas. Estamos hablando pues de una “conversación” en la que buscamos que el tutor se sienta cómodo y que no se limite simplemente a contestar un sí o un no, sino que de una pregunta se puedan anotar datos para más de una pregunta, o que nos ofrezca más información de la que en un principio pensáramos. Del mismo modo, no solo vamos a analizar las cosas que dice sino su expresión corporal, sus gestos, sus manías, etc. pues con la palabra se puede mentir y queremos saber sus ideas y creencias más profundas.

Una vez realizada las entrevistas, procederíamos a analizarlas una por una, con los objetivos al lado. Con ello, se realizarán cortes en las respuestas con el fin de categorizar cual es el objetivo o el grupo de preguntas que se ven afectadas por una determinada respuesta. Una vez realizado este trabajo, se realizaría una numeración del 1-5 para las respuestas según nuestra valoración, y con ello crearemos otra tabla que utilizaremos para comparar con la realizada a través del cuestionario. En el caso de la entrevista, a diferencia del cuestionario, el ser un

- ¹ TAYLOR, S.J., BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados., claves de la entrevista en profundidad.*, Ediciones Paidós., Original: Nueva York, WILEY, J., pag. 100-123, 1984.

- ² C. HOEPFL, M., *Choosing qualitative research: A primer for technology education researches., claves de la investigación cualitativa.*, 1997.

elemento más flexible y menos uniforme nos lleva a utilizar nuestra propia escala de valoración del 1-5 comentada al principio del apartado. Una vez tenemos esta valoración, digamos informal y personal, la intentamos cotejar con los puntos del 1-5 basados en las tablas de equivalencias utilizadas para el cuestionario, un elemento cuantitativo más inflexible.¹ Hacemos esta valoración personal porque la inflexibilidad del cuestionario y de sus puntos puede limitarnos demasiado en las denominaciones de los subgrupos, y nosotros más bien estamos valorando los dos grandes grupos. Es decir, no pretendemos categorizar las partes intermedias, solo es una manera personal de aclararnos a nivel general para luego ponerlo en consecuencia con los subgrupos del ATI. Finalmente se creará una tabla definitiva con toda la información a parte de una valoración global.

- ¹ TAYLOR, S.J., BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados., claves de la entrevista en profundidad.*, Ediciones Paidós., Original: Nueva York, WILEY, J., pag. 100-123, 1984.

5. Resultados

Para afrontar la anotación de todos los resultados, he decidido hacerlo siguiendo los objetivos puestos en el punto 3. Como he comentado y plasmado en los anexos, dichos objetivos han guiado mi adquisición de datos sobre el tutor, bien sea a nivel de observación o sobre todo, en lo que a la entrevista se refiere. Por lo tanto realizaré una recopilación de todo lo que tenga que ver, por ejemplo, con el objetivo de saber cuál es su motivación. Dentro pues de ese objetivo colocaré todo lo relacionado con el mismo tanto de observación, encuesta como de la entrevista.

5.1. MOTIVACIÓN

Mi tutor llegó a la educación de forma casual por falta de recursos económicos para marcharse de su tierra, y en un principio no estaba muy convencido de la carrera, por lo que la educación no era algo vocacional en su caso. La práctica fue lo que le abrió las puertas al conocimiento de lo que sería educar y ser un profesor, algo que le convenció sobremanera de que era lo que quería hacer en realidad. Dicho gusto por la profesión le llevó a querer dar clase a alumnos de mayor edad por lo que realizó una licenciatura en Historia del Arte. Una vez como profesor, opina que poder trabajar en educación es un privilegio porque puedes participar de la formación de los hombres y mujeres, verlos crecer y ser parte de ello.

Para él un profesor es lo que hay entre la realidad de fuera y el centro. Cree que son instrumentos que enseñan a los chavales a entender aspectos de la vida, a entender su vida, la realidad que les rodea y a saber afrontarla. Por ello la profesión también conlleva riesgos, pues un profesor es una referencia tanto para bien como para mal. Para Juan Eduardo, su motivación se encuentra en ser un profesor que beneficie el desarrollo humano de los alumnos, en no ser esa influencia negativa de la que he hablado en la frase anterior, sino llegar al alumno siendo consciente de que la clase no acaba entre las cuatro paredes del aula.

Así pues su motivación está basada en la interacción con los alumnos, en el trato con ellos. En lo referente a la materia, esto tiene relación con la respuesta a la pregunta número 3 del cuestionario ATI, en la que Juan Eduardo pone que casi siempre dialoga con los estudiantes, lo cual se

refuerza con una de las primeras observaciones que he colocado en el anexo 1, por la que preguntaba a los alumnos de forma individualizada durante las clases si tenían dificultades, si tenían problemas, etc. Además, si volvemos un poco más a lo personal, todo esto tendría mucho que ver con la parte de la entrevista dedicada a la Implicación, por la que Juan entiende que la labor de un profesor como tutor en un colegio es importantísima, así como participar con ellos en actividades extraescolares para conocerse más a nivel personal.

5.2. PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA

Como en el punto anterior, para conocer su perspectiva comenzamos marchando hacia sus orígenes en didáctica. Mi tutor considera que su preparación para ejercer como profesor fue muy escasa y que por lo general los profesores actuales empiezan con bastantes limitaciones aunque poco a poco acuden a cursos de reciclaje y adquieran experiencia. Según él, la experiencia es el método más eficaz para aprender, pero realmente hubiera deseado el tener una mejor preparación, y cree que es necesaria, que el sistema debe cambiar para lograrlo. Como profesor en un aula, cree que la asignatura y el profesor van unidos y que por lo tanto no se pueden ver de una manera abstracta por separado. Como muchos profesores, comenta que comenzó dando clases magistrales y que hoy en día cede mucho el protagonismo a los alumnos, aunque cree que esto no es lo habitual y que aún queda mucho por desarrollar. En este sentido piensa que las reformas políticas han aportado, así como la inclusión de las TIC en las aulas, pero se cree que por una reforma los profesores dejarán de dar clases magistrales de la noche a la mañana. Para mi tutor, el cambio en la educación hacia metodologías más constructivistas es posible y de hecho cree que está ocurriendo, pero de una forma progresiva, que no se puede esperar que eso suceda de la noche a la mañana.

De sus clases concretamente, habla que en la actualidad, el intenta ceder el protagonismo a los alumnos. Por hacer un símil taurino, pondría el capote para que ellos entraran al trapo y una vez allí apartarse. Podemos apreciar esta tendencia en mi anexo de observaciones, en el cual se ve como da algunas clases utilizando textos, o elementos tecnológicos como Power Point, aunque no en todas. En algunos de los cursos a los que da clase también permite cierta discusión en lo

que a trabajos y evaluación se refiere, aunque no así en 2º de Bachillerato. Además en mis observaciones vemos que su modo de dar la clase estaba basado en dar clases teóricas para ofrecer una base a los alumnos y luego darles el protagonismo a ellos durante dos o tres clases. Todo esto se refuerza con las contestaciones a las preguntas del ATI: En la pregunta 2 del mismo contestó “frecuentemente”, algo que yo he visto también como observador; en la pregunta 8, su respuesta fue la misma; y finalmente la pregunta 11 contestó que “rara vez”. Además de todo esto tendría mucha relación con la pregunta de la entrevista sobre evaluación, en la cual habla de que tiene libertad para realizar la que él considere oportuna, pero reconoce sin embargo que el examen, en la asignatura de Historia en 2º de Bachillerato es ineludible por el tema de la selectividad.

Todo lo anterior se completa con el anexo del cuestionario, en el que se ven las gráficas realizadas, y se observa como el tutor queda próximo al planteamiento C, el cual establece que su base es la interacción estudiante-profesor, y que como el A y el B, se cree que los estudiantes no son capaces de construir su propio conocimiento, sin embargo en el C se considera que su conocimiento disciplinar se adquiere mediante la implicación activa en el proceso de enseñanza, aprendizaje.

5.3. PERSPECTIVA DE LA ASIGNATURA

La concepción epistemológica de la asignatura por parte del tutor, es uno de los objetivos indicados en el punto 3, que pretendo sacar con más interés. En este sentido Juan Eduardo no estudió la licenciatura de Historia, ni magisterio en Historia, aunque sí realizó una licenciatura en Historia del Arte. Hay que decir que no solo da la clase de Historia, sino también Ética y religión. Dicho esto para Juan Eduardo la Historia es una de las asignaturas más importantes debido a que proporciona a los alumnos una visión crítica de todo cuanto ocurre a su alrededor. Cree que la importancia de conocer el pasado es capital para saber hacia donde vamos o queremos ir. Esto se refuerza con el hecho de que el objetivo que se marca para su clase de Historia sea el de lograr que entiendan el telediario, pues es algo con lo que lidian a diario y muchas veces las noticias, sin conocimientos previos no se pueden comprender. Para que ese objetivo se cumpla reconoce que tiene la libertad para adaptar su método de dar la clase y lo que

se va a dar en la misma. Entiende que debe existir un respeto hacia la ley educativa en lo que a mínimos se refiere, pero que debe existir libertad para decidir como dar la clase, o la manera de evaluar que el profesor quiera. En este sentido se muestra crítico con la ley educativa en lo que a selectividad se refiere, porque entiende que condiciona mucho la forma de dar clase en 2º de Bachillerato. En coalición con esto, al ser preguntado por la forma de evaluar, mi tutor contestó que el examen sumativo en 2º de Bachillerato era prácticamente ineludible, algo que se refuerza con algunas de las respuestas realizadas en el cuestionario, sobre todo las de las preguntas 2 y 10. Del mismo modo la muestra crítica al respecto de estos exámenes también puede verse en las respuestas a las cuestiones 11, 12 y 13.

En lo que a observación se refiere, el hecho de realizar los comentarios de texto en clase y luego compartir los resultados refuerza la idea de ir más allá de los exámenes. Por otro lado están las exposiciones voluntarias sobre cualquier tema, algo que tiene que ver con la inquietud de los alumnos y la idea de que aprendan más sobre lo que ven a diario.

5.4. ALUMNOS

En lo que respecta a la visión de Juan Eduardo sobre los alumnos, cree en la reciprocidad alumno profesor, es decir, que no se puede dar a un alumno sin recibir algo de él o viceversa. Para él la comparación de inteligencia entre los alumnos de hoy en día y otras generaciones de los mismos, cree que no tiene sentido debido a que quizás estos alumnos están más saturados por las nuevas tecnologías y pueden ser más despistados, pero al mismo tiempo son multitarea por lo que pueden hacer varias cosas a la vez. Cree que no se debe comparar, sino conocer al alumno y saber las habilidades que tiene y sus capacidades. Esto tendría mucho que ver con la respuesta a la pregunta del cuestionario numero 3, que si bien esta enfocada en ese caso a nivel académico, en la pregunta de la entrevista de cómo considera de importante la labor de un tutor, entendía que mucho y que es bueno conocer a los chavales fuera de las aulas.

En cuanto a la relación entre familia y escuela, mi tutor se muestra en contra de la idea de que algunos valores solo pueden enseñarse en la escuela y otros en casa. En este sentido, considera importante que los padres compartan los valores del centro en el que inscriben a sus hijos, para realizar una labor conjunta entre familia y centro. Del mismo modo también reconoce que los

padres de hoy en día están muy presionados socialmente y no pueden atender a sus hijos como sí pasaba en otras épocas. Cree que la presión hace que exijan demasiado a sus hijos y ocupen todas sus horas con el fin de que sean los mejores y aprendan de todo.

Otra de las cuestiones que surgieron en este tema fue, como he dicho el tema de los valores. Para mi tutor es imposible enseñar sin transmitir valores, no hay cajones, no puedes enseñar sin educar y viceversa. Un profesor debe exponer como es, como va a realizar su trabajo, y si los padres saben y comparten los valores del centro sabrán sí les interesa o no. Esto, a nivel más académico, lo podemos ver en su respuesta del cuestionario número 2, pero también en el gráfico del anexo del ATI, en el cual se ve claramente como en lo referente al cambio conceptual, se sitúa cercano a interacción en lo que a estrategia se refiere.

5.5 COOPERACIÓN INTERNA

No sabía si unir los resultados de este punto con la perspectiva de la enseñanza o ponerlo a parte. En este sentido mi tutor habla de que en “Marianistas” existen departamentos pero que solo de 5 años para aquí se han vuelto importantes en lo que a coordinación de las asignaturas se refiere. De todas maneras habla de reuniones que se realizan cuando los miembros del departamento estiman oportuno, por lo que no hay una obligación del centro. Habla de la labor conjunta a la hora de hacer las programaciones y a veces de diseñar actividades. A nivel de cooperación con otros departamentos se hacen cosas como proyectos lingüísticos o se colabora en actividades como ver un película y luego discutir en ética sobre ella.

6. Análisis de los resultados

Como en el anterior punto y en los anexos voy a realizar un análisis de los resultados basándome en el esquema ya utilizado. Sin embargo en esta ocasión me voy a centrar en los dos objetivos más ambiciosos como son conocer su perspectiva de la enseñanza y la de su asignatura. Además de ello he querido analizar la motivación porque me parece importante para comprender el origen de todo lo demás. Creo que de esta forma es más sencillo tanto para el lector como para mí. En mi análisis iré cotejando algunos datos y comparándolos con los obtenidos por mi compañero de grupo Ignacio Ena en su trabajo sobre su tutor de prácticas, Carlos Guallart.

6.1. MOTIVACIÓN

En lo que a motivación se refiere creo que el hecho de haber entrado por casualidad en la carrera, y que se enamorara de ella por la práctica, provoca que su principal motivación sea precisamente la interacción con los alumnos, y el hecho de entender que son antes personas que estudiantes. Se puede ver en los anexos y en los resultados que tanto en perspectiva de enseñanza como en su opinión sobre los alumnos y el entorno, lo que más valora es la influencia que un profesor puede causar sobre ellos. Es decir, nunca se refiere a un profesor como una persona distante a los alumnos, sino todo lo contrario, sabe de la importancia de ser un referente para ellos y es llamativo como teme el ser una mala influencia. Llama la atención que sea consciente de ello, pues es algo que autores como Laura Cerdán¹ o Morales Vallejo² ya habían trabajado. El paralengüaje, los gestos, los elementos no verbales, para ellos estaba claro que afectaban a los alumnos de una manera mucho mayor de la que se ha solido analizar. Creo que en este punto, mi tutor es totalmente coherente tanto con mis datos en observación como con las respuestas en la encuesta. En clase observaba como hablaba con los alumnos de manera continua preguntando si tenían dudas o cuestiones. Sin embargo, este dialogo e interacción creo que no se realizaba en todos los cursos de la misma manera. Como he comentado mi tutor daba clase también en 3º y 4º

- ¹ MENDOZA, A (coord.), *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura.*, CERDÁN, L., *la semiótica aplicada al discurso de clase.*, universidad de Barcelona, ICE, 1998

- ² MORALES VALLEJO, P. *Ser profesor, una mirada al alumno.*, *el profesor educador.*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, pag. 99-158, 2009

de la ESO, y como he dicho los alumnos son infinitamente diferentes con los de 2º de Bachillerato. Yo en las clases de los últimos, le veía más constreñido, menos dialogante. Creo que en la entrevista contestó a nivel global pero que luego el cuestionario lo hizo centrándose más en lo que ha 2º de Bachiller se refiere. Eso sí, hay que tener en cuenta que las respuestas a las cuestiones del cuestionario como la 5 y 6, están más enfocadas a la evaluación, pero ahí no se ve ese dialogo que tiene con los alumnos. Personalmente creo que la interacción de la que habla Juan Eduardo se da a nivel personal de una manera clara, pero al nivel de la asignatura, sobre todo en lo que a evaluación se refiere, es mucho más rigido, sobre todo en 2º de Bachillerato. Es muy posible que esto se deba a la presión que provoca la selectividad, y que los alumnos con 17 años no tienen la misma predisposición a la interacción que con 14.

6.2. PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA

En lo que a este punto se refiere, creo que lo más significativo que he visto es la diferencia entre las clases de 3º y 4º con respecto a la de Bachiller. La gran mayoría de los elementos que mi tutor considera claves en su perspectiva de enseñanza se cumplían con más intensidad en los cursos más jóvenes. En ellos utilizaba tanto elementos de Power point, como proyecciones a páginas web, proyecciones de videos de youtube, incluso permitía a los alumnos que utilizaran su Smartphone para buscar por internet. En los cursos jóvenes se mostraba más abierto al dialogo sobre aspectos académicos y daba la sensación de sentirse más cómodo a nivel global. Sin embargo en Bachillerato le observaba mucho más tajante a la hora de mandar deberes o poner fecha para un examen. De hecho me sorprendió el cómo hablaba con los alumnos en un trato cordial sobre otros temas exteriores al aula, pero luego a la hora de hablar del examen o de trabajos cambiaba totalmente. Del mismo modo no utilizó nunca ningún elemento TIC en esa clase.

Sin embargo si que hay unos elementos comunes y reconocibles en su trato con los alumnos y en su forma de dar la clase. A la hora de plantear actividades solía ceder el protagonismo a los alumnos como ya he comentado en los resultados. Leer y criticar textos, trabajar comentario en clase, colocar videos, etc. Además de que en todas las clases ofrecía bastante teoría para luego dejar que ellos trabajasen. Nunca fue al revés, siempre iba primero la teoría. En general creo que,

como ha salido en su encuesta, está más cerca del planteamiento C que de ningún otro, en lo que a la técnica de Prosser y Trigwell se refiere, pues cede algo de protagonismo a los alumnos, pero se muestra inflexible en los elementos de evaluación. De esta manera se entiende que su base es la interacción, pero que en algunos aspectos su estrategia va más hacia el cambio conceptual que su intención. Según el cuestionario habría bastante similitud entre su estrategia y su intención. Tanto la parte de cambio conceptual como al de transmisión de información quedarían cerca del planteamiento C, con ambas líneas entre adquisición de conceptos y desarrollo de los mismos en lo que a intención se refiere y con las dos líneas cercanas a interacción en Estrategia. La única excepción que encuentro, es que a nivel de estrategia esta más cerca del profesor en lo que a transmisión de información se refiere, lo cual vendría a refutar lo que he comentado de que a nivel personal había más contacto que a nivel de contenidos y evaluación, en las que el profesor sería más protagonista. Así pues entiendo que como mi tutor comenta en la entrevista, sus inicios como profesor más “chapado a la antigua” le lastran en las intenciones de cambio que me comentaba.

En general, su metodología y concepción de la enseñanza estaría cercana a la que posee el tutor de mi compañero Ignacio Ena, Carlos Guallart. Sin embargo observo algunas diferencias claras como el hecho de utilizar de forma continua en las clases elementos TIC con los que ofrecer una interacción no solo personal sino tecnológica. Además de esto, el enfoque de las TIC como un método para ofrecer feedbacks, no tiene mucho que ver con la labor de interacción de mi tutor. Como común, esta claro que ambos buscan que los alumnos se impliquen en la clase y participen de ella, sin embargo quizá Guallart cree más en el aprendizaje constructivo desde 0 por parte de los alumnos, siendo el profesor un guía. Sin embargo mi tutor cree firmemente en una base teórica primero y un método de enseñanza más tradicional en cuanto a TIC. A pesar de ello creo que ambos basan su estrategia en la interacción por norma general.

Por último me parece importante hablar de lo que a cooperación interna se refiere. Tanto mi tutor como el de mi compañero entendían que la misma es necesaria no solo a nivel interdepartamental, sino al nivel de todo el centro. Sin embargo a la pregunta sobre la libertad a la hora de evaluar o de preparar las clases, tanto mi tutor como el de mi compañero se muestran partidarios de una libertad al respecto y se desprende que en ocasiones la cooperación es difícil. Esto se ve también en la entrevista a mi tutor cuando habla de que en ocasiones te tienes que

adaptar porque quizá en el departamento hay personas más mayores o más jóvenes que chocan con tus ideas. Por lo tanto creo que por un lado entienden que colaborar sería algo ideal pero creo que no lo quieren a costa de su libertad para hacer sus clases. Creo que hablan más de una cooperación a nivel de actividades coordinadas y demás, que en lo que a evaluación y contenidos a impartir se refiere.

6.3. PERSPECTIVA DE SU ASIGNATURA

Gran parte de lo que ya he comentado sobre su perspectiva de la enseñanza se puede utilizar también en este punto. Por ello voy a utilizar más este apartado para profundizar y comparar con el tutor de mi compañero de grupo. Como él, mi tutor comenzó a dar clases con una perspectiva académica totalmente centrada en el profesor, con unas evaluaciones sumativas muy fuertes. Sin embargo hoy en día ambos tutores intentan ceder el protagonismo a sus alumnos, y tornar su estrategia de educación hacia un punto de más interacción con los alumnos. Sin embargo, si lo que analizo aquí es su visión de la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato, vemos quedan todavía restos de la clase académica. Como he comentado mi tutor busca primero dar una base teórica para luego realizar prácticas diferentes. Esto no lo usa de la misma manera el tutor de mi compañero, porque si bien les da algún punto de clase teórica o de perspectiva académica, lo cierto es que el trabajar a través de programas como google drive o explicar cualquier cosa a través de un programa de ordenador, produce un cambio aunque el fondo sea la transmisión de conocimientos en sí mismos. Creo que, sobre todo en la asignatura de Historia en Bachillerato, mi tutor busca más la transmisión de conocimientos de un modo tradicional que el tutor de mi compañero. Hay que tener en cuenta que estamos hablando de un 2º de bachillerato y de un 1º y 3º de la ESO por lo que es muy diferente. Como he comentado se puede ver en el anexo del ATI como, en lo que a transmisión de información se refiere se encuentra más cerca del profesor que de la interacción. También vemos que se queda entre adquisición y desarrollo de conceptos algo que el tutor de mi compañero comparte. Por lo tanto diría que el tutor de mi compañero tiene una práctica más interactiva con los alumnos.

Es redundante que diga esto pero las clases de mi tutor cambiaban bastante en otros cursos. Por ejemplo, como he comentado en el anexo de observación, en 3º y 4º solía plantear un tema que estuviera a la orden del día y les decía que quien estuviera de acuerdo con una cosa se pusiera a un lado de la clase y quien no lo estuviera al otro. Acto seguido iba preguntando de forma aleatoria y los chavales decían porque se habían posicionado en un sitio o en otro. Esto sin embargo no pasaba en bachillerato. Una vez le pregunté al respecto y me dijo que eran alumnos muy mayores para hacer esos juegos, que cuando hacías con ellos algo novedoso solamente decían: ¡pero si esto no entra en selectividad! Además comentaba que los había llevado a todos en cursos inferiores por lo que eso ya lo habían hecho con él muchas veces. Así pues vemos que mi tutor estaba muy constreñido por la realidad del curso y al ser su primer año dando esa clase tenía mucha responsabilidad encima.

En lo que a la asignatura de Historia en sí se refiere, su intención sería que comprendieran lo que pasa a diario en el mundo, por lo que diríamos que tiene una perspectiva socio-política de utilidad social. Pretende que los alumnos adquieran una capacidad crítica para enfrentarse a su vida cotidiana, por medio del conocimiento del pasado. En esto se parecería mucho al tutor de mi compañero, pero en su caso pretende que los estudiantes aprendan a manejar tecnología y se conviertan en un elemento activo de la sociedad en ese sentido. Mi tutor si utiliza TIC pero lo hace él no lo hacen los alumnos para aprender, sino que se utiliza para ayudar a comprender lo explicado. Por último viendo el análisis de mi compañero, creo que mi tutor tiene también una gran perspectiva psico-educativa. Como comenta en diferentes respuestas a lo largo de la entrevista, su objetivo es formar personas antes que estudiantes, conocerlos, e interactuar con ellos. Según él, un profesor siempre transmite valores, y su deber es transmitir unos valores que permitan al alumno mejorar como persona. Esto se refuerza con la pregunta sobre implicación personal en la que cree que lo más importante es conocer y trabajar con los alumnos tanto fuera como dentro del aula. Como comenta en la respuesta a la pregunta de motivación: “mi motivación es lograr ser beneficioso para ellos”.

7. CONCLUSIÓN

Para terminar con este trabajo, debo decir que ha sido uno de los más difíciles y con más trabajo invertido en todo el Master. Reconozco que en un principio me costó mucho adaptarme al planteamiento de Prosser y Tigwell y al ATI, debido a que los cálculos, las gráficas, etc. Nunca se me han dado demasiado bien. Sin embargo, debo reconocer que ha sido una experiencia completísima en la que he aprendido mucho. Por un lado he aprendido a comprender las diferentes estrategias a la hora de dar clase, y también a saber lo que está pasando delante de mis ojos. Muchas veces cuando observaba a mi tutor, sobre todo durante el Practicum I pensaba: “bueno está bien, pero lo da todo un poco aburrido y monótono”, sin embargo nunca pensé que eso tuviera un motivo detrás, más allá del de lo ha visto hacer así y lo hace. El hecho de que se pueda investigar de donde provienen sus ideas y procedimientos me ha parecido muy enriquecedor. Del mismo modo me ha permitido conocer a la persona, un tutor que se ha portado estupendamente conmigo y que ahora comprendo mejor el porqué. Son cosas en las que nunca piensas pero ahora intento preguntármelo todo: ¿Por qué se mueve así? ¿Por qué hace esa actividad?, etc. Creo que este trabajo ha sido un comienzo en el tema y espero que me haya salido bien, pero desde luego si todo lo que creo que ahora se está correcto (Que espero que sí), considero que he entrado en un mundo que se me atisba muy profundo y fascinante.

8. ANEXOS

1. OBSERVACIÓN

- Clase de Historia/ tutor Juan eduardo Arnaiz/ colegio Santa María del Pilar “Marianistas”/ curso 2º de Bachillerato
 - El profesor les reparte textos de apoyo para realizar trabajos individuales durante la clase
 - Explica la media de evaluación que ocuparan dichos trabajos al principio de la unidad didáctica. Habrá examen
 - Trabajo: texto a comentar. Se hace de una forma muy formal y con el modelo de la selectividad
 - dinámica demasiado formal, excesivos textos
 - Los alumnos pierden el hilo
 - No explica teoría como tal
- Clase de Religión/ profesor Juan Eduardo Arnaiz/ Colegio Santa Maria del Pilar “Marianistas”/ curso 3º de la ESO
 - Alumnos muy distintos, más participativos y habladores
 - Misma dinámica de clase, fragmentos de la biblia en un power point y los chicos y chicas deben realizar un análisis a viva voz
 - Veo al tutor más suelto con más interacción con los alumnos
 - Clase más distendida, más amena
 - Permanece de pie tanto en esta clase como en bachillerato
 - Actividad muy interesante: Tras exponer un tema actual lo compara con un aspecto religioso y les dice a los alumnos que quien este de acuerdo se ponga en un lado de la clase y que los que no lo estén al otro. Acto seguido va pidiendo de forma salteada a algunos alumnos dentro de los grupos, que expongan el porque de su elección
- Clase de Historia/ profesor Juan Eduardo Arnaiz/ Colegio Santa María del Pilar “Marianistas”/ 2º de Bachillerato

- Explica teoría. Por lo que he podido observar en las dos clases, su modus operandi es el de dar unas 3 o 4 sesiones teóricas y unas dos prácticas. Prácticas que tienen que ver con comentarios de texto
- También los envía como deberes para casa
- Les ofrece realizar un trabajo voluntario con exposición de 10 minutos sobre el tema que quieran.
- Les explica al principio de la unidad que habrá un examen final a modo del de selectividad, algo que llevan haciendo todo el curso
- Explicación teórica monótona, se nota que no ha estudiado Historia.
- Mira mucho en el libro
- Modula muy bien la voz, pero en general hay monotonía en sus movimientos y los conceptos los dice muy separados como en el libro
- No hay preparación previa en cuanto a la teoría, ni utilización de TIC
- Se muestra más tajante y menos predisposto al dialogo en 2º de Bachillerato. Sobre todo en lo que a trabajos y exámenes se refiere.
- Me llama la atención que cualquier actividad o concepto que el profesor intenta introducir va unido a la pregunta colectiva de: ¿Pero esto entra en selectividad o no?

2. ENCUESTA

Approaches to Teaching Inventory (ATI) (Prosser & Trigwell 1993)
cod.

El cuestionario está diseñado para explorar la forma en la que aborda la enseñanza el profesorado universitario en un contexto o materia determinados. Esto implica que sus respuestas a estas preguntas pueden ser diferentes de las que podría dar en relación a otros contextos o materias.

Por favor, describa su materia aquí: **HISTORIA DE ESPAÑA**

En cada pregunta, marque por favor con una X una de las casillas.

1. Rara vez	2. Algunas veces	3. Aprox. la mitad de las veces	4. Frecuentem.	5. Casi siempre
----------------	---------------------	---------------------------------------	-------------------	--------------------

- | | | | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 En esta materia, diseño mis clases con la asunción de que la mayoría de los estudiantes tienen muy poco conocimiento útil de los temas que hay que cubrir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Creo que es importante describir con detalle los objetivos específicos que se persiguen en esta materia, es decir, lo que los estudiantes deben saber de cara a una evaluación formal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 En mis relaciones con los estudiantes, intento dialogar con ellos acerca de los temas que estamos estudiando. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4 Creo que es importante que en clase se exponga mucha información para que los estudiantes conozcan lo que tienen que aprender en esta materia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Creo que la evaluación debe ser una oportunidad para que los estudiantes pongan de manifiesto los cambios producidos en su comprensión conceptual de la materia. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Dedicamos tiempo en clase para que los estudiantes discutan entre ellos las dificultades que les surgen al estudiar esta materia. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Me parece importante cubrir en clase bastante información, aunque pueda encontrarse también en un buen libro de texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 Animo a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos previos desde la nueva perspectiva que aporta mi materia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 En las clases, uso ejemplos difíciles o indefinidos para provocar el debate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 Estructuro esta materia de tal forma que ayude a los estudiantes a superar las pruebas de evaluación formal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Creo que una buena razón para dar clases expositivas de esta materia es proporcionar a los estudiantes apuntes muy completos. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 En clase, solamente proporciono a los estudiantes la información necesaria para superar la evaluación formal. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Creo que debería conocer las respuestas a cualquier pregunta que me puedan formular los estudiantes de esta materia. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 Diseño las actividades de forma que los estudiantes puedan discutir los cambios que se producen en su comprensión de la materia. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 Creo que es mejor que, en vez de copiar siempre mis ideas, los estudiantes vayan creando sus propias notas personales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 Creo que se debería dedicar mucho tiempo de clase a cuestionar las ideas de los estudiantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANÁLISIS ATI JUAN EDUARDO ARNAIZ

1. RESPUESTAS

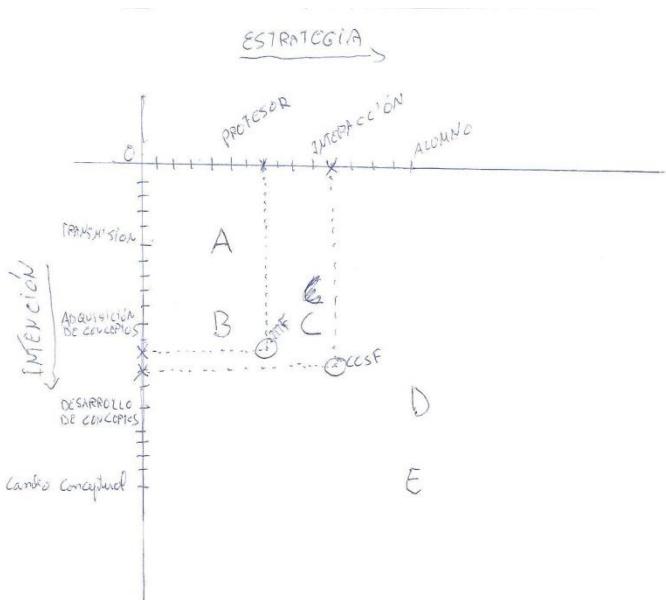
1-4	5-2	9-4	13-1
2-4	6-2	10-4	14-2
3-5	7-3	11-1	15-3
4-3	8-4	12-1	16-3

1[#] Subcelda CCSF
 1.1 CC.
 $5 \rightarrow 2$
 $8 \rightarrow 4$
 $15 \rightarrow 3$
 $16 \rightarrow 3$

2[#] Subcelda ITTF
 $2 \rightarrow 4$
 $4 \rightarrow 3$
 $11 \rightarrow 1$
 $13 \rightarrow 1$

1.2. Estrategia: student focused
 $3 \rightarrow 5$
 $6 \rightarrow 12$
 $9 \rightarrow 4$
 $14 \rightarrow 2$

2.2. Estrategia: Information transmission
 $1 \rightarrow 4$
 $7 \rightarrow 2$
 $10 \rightarrow 4$
 $12 \rightarrow 1$



3. ENTREVISTA

Antes de ver los resultados de la entrevista, explicar que para analizarla me he basado en una serie de grupos de preguntas que buscaban cada uno de los objetivos del punto 3. Dentro de ese grupo de preguntas he realizado subpreguntas que me permiten llegar hasta ese objetivo determinado. Dicha entrevista fue realizada a mi tutor de prácticas, Juan Eduardo Arnaiz, el cual es profesor de ciencias sociales en el colegio Santa María del Pilar “Marianistas”. A continuación pondré una transcripción de la entrevista que busca resumir las partes de las respuestas más interesantes y que más nos pueden ayudar en el apartado de resultados.

MOTIVACIÓN

- **¿Qué te llevó a la educación?**
- Cuando terminé con la carrera que quería hacer era filosofía pero no había en mi ciudad y mi familia no tenía posibles. Escogí por eliminación
- Motivación inicial 0
- El estudio de magisterio no era muy bueno
- Me enganché con la práctica
- La experiencia inicial fue en 6º, 7º y 8º de EGB
- decidí estudiar licenciatura de Historia del Arte porque la práctica me gusto y quise dar a chavales más grandes
- Creo en la importancia de la educación, es un privilegio trabajar aquí
- Trabajo bonito pero también duro
- No nos pagan mucho y no somos muy reconocidos pero les vemos crecer.
- **¿Cuál es la motivación diaria que te lleva a mantener la ilusión**

- Los profesores somos mediadores entre la realidad y los alumnos

- Somos un instrumento para comprender lo que viven y lo que pueden vivir
- El problema es que lo somos aunque ellos no quieran, aunque no lo hayan decidido
- Así que nuestra profesión es arriesgada porque también puedes ejercer una mala influencia para su crecimiento
- Mi motivación es ser beneficioso para ellos La educación no ocurre solo en una materia, sino que la educación ocurre en un concepto de encuentro personal, por lo que no se puede aprender nada sin ayudar a la persona humana

PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA

- **¿Cuál ha sido tu formación en didáctica previa a ejercer como profesor?**
- En la carrera de magisterio hay aspectos pedagógicos
- Cuando yo la estudié era diferente a hoy en día

- Podríamos decir que son escasas en origen
 - Pero después yo he ido haciendo cursos de reciclaje.
 - Me he ido formando más progresivamente que en origen
 - También he dado clase desde 1º de la ESO a bachiller
 - También he trabajado de bibliotecario animando a la lectura y demás
 - También labor de coordinación de profesorado en alguna etapa
-
- **¿Que crees que hace mejor la clase, la asignatura o el profesor?**
 - No son realidades separadas
 - El alumno experimenta a la vez la materia y al profesor
 - Yo creo que no hay que estar excesivamente allí, más bien tu pones el trapo para que ellos entren y tu te puedas apartar más. En un principio mi metodología se basaba en tener yo más protagonismo, y ahora no es así
- ¿En que se traduce ese protagonismo para ellos?**
- Más tiempo para hacer su trabajo y que lo expongan ellos
 - Menos tiempo para mí
- **¿Crees que el aprendizaje actual esta más enfocado al profesor o a los alumno?**
- Todavía en el colegio y en el conjunto de la educación esta muy enfocado al profesor
 - El sistema es muy mejorable
 - No hemos tenido una preparación adecuada
 - Como profesores somos muy mejorable, por responsabilidad nuestras y del sistema
 - Las leyes nunca han buscado transformar la mentalidad del profesor
 - El hecho de que tengas que dar cosas para las que no estas preparado, hace que no seas competitivo
- **¿Crees que la tendencia actual a enfocar todo como educación constructivista es algo real, que se puede aplicar en las clases diarias?**

- Yo creo que sí, pero desde luego no de la noche a la mañana
- Los profesores tenemos que formarnos más en metodologías
- Vamos en una linea de progreso pero es paulatino
- Por ejemplo, hay mucha tecnología en la educación, pero hasta ahora no había posibilidad de tenerlo
- Con la tecnología se han lanzado a ciegas sin hacer un estudio de como pueden ser útiles de verdad. ¿Cuál es realmente el papel de la tecnología en la educación?
- **¿Crees que la tecnología puede condicionar una clase, cambiarla, favorecer unos elementos y perjudicar otros?**

 - Si si desde luego
 - La tecnología no es inocente
 - Lo primero es aprender a dominarla
 - La realidad es que se utiliza como sí solamente por utilizarlas fuera de un gran profesor
 - A pasado que a llegado un punto en que muchos piensan que hacer una clase de Historia es poner películas, y no. Hay que saber dosificar.

CONCEPCIÓN DE LA ASIGNATURA

- **En tu opinión, ¿Qué importancia tiene esta asignatura en el desarrollo de los alumnos?**

 - Creo que la importancia está en que hagan lo que hagan tengan una visión de su historia para ser personajes activos
 - Que sepan y sean críticos con su realidad.
 - Que conozcan la Historia y puedan empujar la suya hacia un lugar o otro
 - Creo que sí ponen la Historia en un curso en el que hay tantas optativas como Bachillerato, es porque realmente tiene una importancia capital

- **¿Cuál es el objetivo más importante para ti a la hora de darla?**

- Yo se lo suelo decir así: Mi objetivo es que entiendas el telediario
 - Que cuando veas el telediario enlaces lo que ves con la Historia
 - Es quizá demasiado ambicioso, pero me gusta que se hagan preguntas como ¿Y este chalao de Korea, porque está allí?
- **¿Crees que hay que ceñirse en exceso al currículum oficial o prefieres moldear la clase a tu gusto?**
 - Yo creo que hay que tener un respeto básico al currículum porque se supone que la sociedad entiende que esos contenidos son importantes para los alumnos
 - No puedes despreciar eso de salida
 - En realidad soy un servidor público
 - Respetar no quiere decir ser un legalista-esclavo
 - La ley no me manda obedecer a los contenidos, sino que tengo que adaptarme a la realidad de mi colegio.
 - Hay que ser libre y respetuoso porque luego tienes una realidad que hay que contextualizar
 - Creo que la selectividad hace desenfocar la clase de Historia en sí misma, por eso no tengo ninguna fe de esta reforma que quiere meter exámenes en la vida del estudiante. La presión en sí no es buena, si que trabajes más, pero creo que no es la forma de conseguirlo.
- **Si encuentras un tema o unidad que crees inapropiado o demasiado difícil para tus alumnos, ¿Lo obvias, sustituyes, o modificas?**
 - Lo que haga falta
 - Hay que adaptarse, porque el currículum teórico está muy bien, pero luego hay que adaptarse al contexto, horarios, etc.
 - Motivación de alumnos, tus capacidades como profesor, etc.
- **¿Cuál es el método de evaluación que crees mejor para la asignatura? ¿Tienes que utilizar algún otro por la presión del curso? ¿o tienes libertad?**

- Yo puedo elegir la forma de evaluación, el sistema no me obliga
- yo tengo que trabajar en equipo con mi departamento, adaptarme, compartir criterios de evaluación
- A veces esto te hace hacer cosas que no harías, pero tu no estas solo aquí.
- Hay que compartir una visión común.
- Para evaluar hay que utilizar distintas estrategias de evaluación
- El examen en mi contexto es prácticamente ineludible, aunque tiene que ver tanto trabajos cooperativos, como individuales, etc.
- Hay que romper la frontera de evaluación individual, la realidad es que mientras mejor funciones colectivamente mejor.

POLÍTICA DEL CENTRO

- **Siendo este un colegio privado, ¿has trabajado en algun otro centro que fuera público?**
 - He trabajado en 5 colegios a lo largo de mi vida
 - Solo uno de ellos era público, los otros 4 concertados
- **¿Cuales son las diferencias y cuales son las semejanzas?**
 - En principio he tenido libertad en todos
 - La realidad es que es realmente con la colaboración con los compañeros de trabajo lo realmente importantes
 - No es lo mismo incorporarte a un equipo joven que a uno de una edad mayor
- A la hora de plantear tu asignatura, ¿la estructura del centro lo facilita?

ALUMNOS

- **¿Que piensas de la afirmación, cada vez más común, de que hoy en día los alumnos son cada vez más limitados?**

- A mi me parece que es muy difícil hacer algo bueno por un alumno sin esperar cosas buenas de él
 - Y sin aceptarlo tal y como es
 - No creo que tenga sentido comparar una época y otra
 - No es útil, hay que conocer las características de los actuales y que consigan el máximo desarrollo posible
 - Algunos alumnos son mucho mejores que nosotros en muchos aspectos, como el tecnológico
 - También son más capaces de improvisar, y son multitarea lo cual es bueno, pero les es difícil cuando se tienen que concentrar en algo de forma total.
- **¿Crees que los padres dejan cada vez más la educación en manos de los centros?**
 - Estamos en un centro en que los padres están muy interesados en lo que hacen sus hijos
 - Hoy en día la sociedad está muy presionada por la competitividad, y los padres lo hacen con sus hijos
 - Por eso hay que enseñar inglés antes que a andar
 - Por un lado bien porque los padres se interesan más en la educación, pero la realidad es que la sociedad le dice hoy a los padres que tienen que trabajar a todas horas, que tienen que no dejar a sus hijos tiempo libre suelto por ahí, tienen que hacer deportes federados y no informales, etc.
 - A los centros cada vez se nos piden más cosas, que nos e droguen, que aprendan a comer, que aprendan educación vial, etc.
 - Hay que tener también autoridad, algo que hoy en día no está bien visto, los padres de ahora tenían más claros lo que no querían ser, más que lo que querían ser
 - Por eso ahora hay muchos jóvenes con la cabeza mal amueblada.
 - **¿Crees que hay ciertos valores que solo pueden obtenerse en uno u otro sector?, es decir familia y escuela.**
 - No, yo creo que lo ideal es que los padres y la escuela compartan una misma visión de la educación
 - No hay cajones, no se puede enseñar sin educar, no puedes no transmitir valores.

- La educación neutral no existe
- Debes decir de que vas, yo educo desde esta visión de la persona, educación, etc.
- Como padre saber cual es el proyecto del colegio y decir, lo comparto o no
- Incluso si dices que no vas a transmitir, estas transmitiendo

COOPERACIÓN INTERNA

- **A nivel de tu asignatura, ¿Como trabajas coordinadamente con el resto del departamento de sociales?**
 - hay departamentos, en este caso de sociales
 - En nuestro colegio durante años los departamentos no eran tan importantes en coordinación
 - Desde hace 5 o 6 años cada vez más
 - Antes eran cada 3 meses las reuniones y se dejaba libertad para hacerlo de forma informal
 - Algunos años los del departamento establecíamos una fecha para quedar y coordinar
- **¿En que temas o sectores cooperáis más y en cuales vuestro trabajo es más individual?**
 - Por ejemplo, la elaboración de programaciones lo hacemos juntos
 - nos distribuimos el trabajo por cursos o lo que sea y luego lo juntamos todo
 - También diseño de actividades para una unidad didáctica, actividad interdisciplinar, etc.
 - Entre nosotros hay una dinámica de colaboración
 - Sobre todo la colaboración esta en los profesores del mismo curso de manera más informal, en plan si tu das geografía y yo historia en el mismo curso, hablaremos para que quede tal tema en fechas cercanas entre sí para que los alumnos vean la relación.
- **Existe cooperación con el resto de los departamentos aunque en principio no tengan que ver con tu asignatura?**
 - De manera oficial, hay reuniones a lo largo del año de los coordinadores del area, donde se plantean actividades comunes
 - Pero la gran mayoría es informal y sale de los profesores

- Las de ingles de 4º y yo que soy de ética de 4º colaboramos con la pelicula Billy Elliot porque la veían en ingles y luego los aspectos más eticos de la pelicula los veiamos en clase
- Luego a nivel más grande, un proyecto de excedencia lingüistica, en los que hemos pretendido desarrollar actividades de comprensión y expresión tanto escrita como en oral, desde infantil hasta bachiller.

IMPLICACIÓN

- Profesional

- **Como valorarías la labor de un tutor? ¿Crees que es realmente valiosa para su desarrollo?**
- Creo que sí es valiosa, pero también en mi experiencia he visto que para algunos era muy significativa, pero también anodina e incluso mala en algunos casos
- Si si es valioso, porque cuando un tutor no esta un mes, la clase cambia
- **¿Como te ves o consideras más, profesor, profesor-educador, o educador?**
- Me gustaría ser alguien equilibrado y competente en la materia
- transmitir con coherencia, y que eso fuera acompañado de una visión educativa de la persona, del alumno, de acompañarle en el desarrollo personal.
- Pero tengo limites

- Personal

- **¿Crees que es importante la participación del profesor en las actividades extraescolares?**
- Sí, es fundamentales
- Si solamente les ves dentro del aula, te pierdes muchísimas cosas
- Cosas que te perderás del todo
- Creo que es el colegio el que tiene que promover actividades

9. BIBLIOGRAFÍA

- FREIXAS, M., *Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesorado universitario., revisión de metodologías habituales en la investigación docente.*, Revista de investigación educativa, 24(1), 97-118, 2006.
- C. HOEPFL, M., *Choosing qualitative research: A primer for tecknology education researches., claves de la investigación cualitativa.*, 1997.
- HABERMARS, J., *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus. 1982 (Original: 1968)
- MORALES VALLEJO, P. *Ser profesor, una mirada al alumno., el profesor educador.*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, pag. 99-158, 2009
- MENDOZA, A (coord.), *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura.*, CERDÁN, L., *la semiótica aplicada al discurso de clase.*, universidad de Barcelona, ICE, 1998
- PRATT, D., *Good teaching: one size fits all?..cinco perspectivas de enseñanza, cinco modelos posibles de Buena enseñanza.*, ROSS-GORDON (ed), Publishers, San Francisco, 2002
- TAYLOR, S.J., BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados., claves de la entrevista en profundidad.*, Ediciones Paidós., Original: Nueva York, WILEY, J., pag. 100-123, 1984.
- TAYLOR, S.J., BOGDAN, R., (1984) Positivismo y fenomenología. Extraído de: TAYLOR, S.J., BOGDAN, R., (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984.Pág. 5