

Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa en Geografía e Historia.

ANA LOSTAO PISA

SEPTIEMBRE 2013

INDICE:

1.-INTRODUCCIÓN	3
2.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
3.- FORMULACION DE CUESTIONES.....	10
4.-METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL PROCESO.....	11
5.- RESULTADOS.....	17
6.- INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	19
7.- CONCLUSIONES.....	21
8.- ANEXOS	23
ANEXO I.....	23
ANEXO II.....	28
ANEXO III	32
ANEXO IV: Cuestionario SEEQ.....	36
ANEXO V. La Entrevista Semi-Estructurada.....	54
9.- BIBLIOGRAFÍA.....	57

1.-INTRODUCCIÓN.

Un planteamiento de enseñanza se entiende compuesto por un tipo de intención o propósito de la misma, y un tipo de estrategia que será la solución puesta en marcha para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje.

El comprender qué tipo de docencia rige los presupuestos de un profesor exige repasar las creencias y los planteamientos en los que está basado, supone también el comprobar si se aplican los avances en cuestiones pedagógicas y el objetivo final de esta comprensión es la comprensión y mejora del sistema educativo en general y de la docencia de los profesores en particular.

Este trabajo es una investigación de tipo cualitativo, cuyo objetivo principal es la comprensión de las perspectivas de docencia que impregnán la práctica docente del profesor que ha sido tutor del centro durante los Prácticum I, II y III, del Máster de formación del profesorado de la Universidad de Zaragoza. Para su realización se han tenido en cuenta unos planteamientos metodológicos y de recogida de información que están perfectamente definidos en los diversos apartados.

Asimismo, el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender, evaluar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en el aula y que combina distintos métodos para la recogida de evidencias cualitativa y /o cuantitativa con el fin de describir y verificar una teoría.

Consideramos este estudio como un método de análisis de situaciones reales y que ayuda a conocer los fenómenos potenciales en los procesos de enseñanza aprendizaje, con el fin de proporcionar herramientas que ayuden a comprender y mejorar la práctica docente de los profesores en activo, y un método de aprendizaje para los profesores en ciernes.

Es una metodología abierta y no estructurada de manera rígida, y nos vamos a centrar en los diferentes factores que tiene en cuenta el área disciplinar a la que se pertenece, definición del objeto de estudio, la finalidad del mismo, el planteamiento del problema y los temas fundamentales para el estudio de caso en cuestión y por último, la interpretación de esos datos.

El trabajo de campo se basa en un concepto holístico que va desde lo más general a lo más particular, se basa, no en cifras, sino en una visión general y al mismo tiempo profunda, centrada en interacciones que reflejan las peculiaridades y particularidades, tanto del profesor como de los alumnos.

Creemos que de entre las muchas ventajas que tiene este método, en aras a la mejora de las prácticas educativas son:

- su carácter crítico, ya que el análisis objetivo permite modificar y mejorar el objeto de estudio.

- la elección del caso, que determina el interés que se tiene sobre ese objeto de estudio y que puede aportar conclusiones de enorme relevancia.

-la mezcla de metodologías da calidad al estudio, desarrollando al mismo tiempo la capacidad de análisis y síntesis.

-el hecho más valioso es que se trabaja con las personas integrantes del estudio de caso, de forma más personal, descubriendo hechos o procesos que de otra forma no se resaltarían. Este trabajo pretende hacer un estudio sobre la identificación de las concepciones epistemológicas que el profesor de la asignatura tiene con respecto a la Historia, y el modo en que estas concepciones se trasladan a un determinado planteamiento curricular. Trataremos de describir de una forma precisa qué cree el profesor que es enseñar y qué cree que es aprender, opciones de metodologías, actividades y evaluación.

2.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.

En las situaciones educativas, las teorías cambian mucho más rápido que su puesta en funcionamiento en las aulas. La mayor parte de las veces, la innovación se reduce a la incorporación de nuevas experiencias de aprendizaje que todavía siguen obsoletos métodos conductistas.

El estudio de las *concepciones epistemológicas* del profesor y el planteamiento curricular y formativo de la asignatura que imparte, son claves para explicar y vencer la dificultad tradicional en contra del cambio e innovación en el terreno educativo. El entramado de teorías implícitas y concepciones explícitas del profesor acerca del conocimiento; el aprendizaje y el papel de la enseñanza en relación al mismo; la forma de desarrollo efectivo de las actividades y sobre todo, el discernir lo que es valioso desde el punto de vista de lo que se ha de hacer y aprender, es lo que conforma la *visión educativa* de dichos profesores.

Diferentes variables contextuales explican los distintos *métodos de enseñanza*. Según el estudio de Coffey y Gibbs, el profesorado estable, no en prácticas, que valora positivamente la docencia, en clases no demasiado grandes, con control activo de lo que se enseña y cómo se enseña, obtiene mejores resultados, con diferencia, de aquellos cuyo comportamiento docente se ve obligado a adaptarse al Currículo, la Institución o a los estudiantes mismos. De ahí que muchas veces, se produzca una *discordancia* entre los propósitos declarados y la práctica educativa.

Por otra parte, las diferentes *concepciones de la enseñanza* podrían ser sintetizadas en dos básicas: o bien, facilitación del aprendizaje o transmisión de conceptos.

Para un futuro docente, el análisis de las concepciones, planteamientos y prácticas de otros profesores en activo puede resultar muy valioso a la hora de configurar de forma crítica propias concepciones y planteamientos. Además de que el estudio de estas concepciones sería clave para explicar y allanar el camino para el cambio e innovación en el terreno educativo.

Sostiene Habermas que las ciencias histórico-hermenéuticas tienen como objetivo la comprensión e interpretación de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible, y que la naturaleza de la investigación en estas ciencias tiene que ser de tipo interpretativa, por lo que las metodologías que se usen han de ser de investigación cualitativa, esto es que se llegue a conclusiones no por medios estadísticos o por cualquier otro método de cuantificación.

Hoepfl por un lado, y Taylor y Bogdan llegan a conclusiones parecidas a la hora de contar las excelencias del método de investigación mediante estas metodologías:

- La investigación cualitativa es inductiva, es decir, se desarrollan los conceptos a partir de las pautas de los datos, y no al revés.
- Como ya hemos señalado anteriormente, tanto los escenarios como las personas objeto de estudio son investigados desde una perspectiva holística, y el investigador debe de intentar crear el menor impacto posible sobre ellos, aun intentando comprender las actuaciones de las personas, dentro del marco de referencia de las mismas.
- Importancia capital, con respecto a lo anterior es el desvincularse de las propias creencias, perspectivas, predisposiciones a la hora de interpretar los datos de la investigación. Pero en sí mismas, entre las ciencias humanistas, y la investigación e interpretación humanistas también, el aprender a comprender al otro, sus luchas morales, éxitos, fracasos y esfuerzos es una ventaja que no se da en las investigaciones empíricas...en los estudios de caso, el objeto de la investigación tiene rostro, y el investigador se implica en entender ese rostro.
- Los métodos cualitativos de investigación pueden parecer escasamente estructurados, a diferencia de la precisión de las mediciones cuantitativas, y están sometidas a errores de juicio, pero hay condicionantes, como la percepción del investigador, la sutileza de gestos, frases, situaciones de interacción, el clima de las situaciones reales que se están investigando, que no pueden ser traducidas cuantitativamente, y aunque puedan y deban ser objeto de revisión constante, la conclusión es que el investigador puede llegar a ser el ser capaz de construir un método propio de auto revisión en la práctica educativa, lo que le llevará a un constante aprendizaje y mejoría en la misma.

En investigación sobre evaluación docente se han elaborado una serie de herramientas y criterios para diferenciar a los distintos profesores según sus estilos y concepciones de la enseñanza.

El modelo propuesto por **Michael Prosser y Keith Trigwell** discrimina al profesorado según cinco diferentes planteamientos de enseñanza basados en la persona en que se sitúa el foco de la actividad del aula (estrategias) y también en diferentes estilos de aprendizaje (intenciones). Son los siguientes:

- Planteamiento A: Foco en el profesor para transmitir información a los estudiantes. No se considera importante el conocimiento previo de los alumnos, debido a que se consideran hechos aislados, ni tampoco que deban tener una actitud especialmente activa.
- Planteamiento B: Foco en el profesor para que los estudiantes adquieran conceptos. Se mantiene la creencia de que no se requiere importante actividad por parte de los alumnos, pero se entiende que el conocimiento debe ser explicado y se deben establecer relaciones entre conceptos que los alumnos estudiantes deberán interiorizar.
- Planteamiento C: Foco en la interacción entre profesor y estudiantes para que los estudiantes adquieran conceptos. Los conceptos que se pretende transmitir a los alumnos siguen siendo elaborados por el docente, pero se entiende que los alumnos deben tener una participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Planteamiento D: Foco en el estudiante para que desarrolle sus concepciones. Son los alumnos los que, con su trabajo y actividad, elaboran su propio conocimiento.
- Planteamiento E: Foco en el estudiante para que cambien sus concepciones. Es similar al caso anterior, con el profesor guiando a los estudiantes que, con su propio esfuerzo, transforman sus concepciones del mundo y su conocimiento.

Según sus propias investigaciones, las diferentes perspectivas de enseñanza se relacionan con distintos planteamientos de aprendizaje por parte de los estudiantes: los que ponen el foco en el profesor se vinculan a estrategias de aprendizaje superficial, mientras que los que ponen el acento en el trabajo de los estudiantes tienen relación con planteamientos profundos de aprendizaje.

Otro modelo destacado fue desarrollado por **Daniel Pratt**, que buscaba ofrecer alternativas a la puramente constructivista ofreciendo cinco perspectivas de enseñanza, todas ellas con el potencial para ser provechosas en función de las características del docente y de su puesta en práctica.

Cada perspectiva supone un conjunto de creencias e intenciones a través de las cuales percibimos la actividad docente, es la “lente” con la cual observamos. No se trata de que cada profesor se posicione desde una sola perspectiva, sino que la relativa importancia que dé a cada una no dará su propia manera de entender la docencia. Según los resultados de los cuestionarios TPI realizados, la inmensa mayoría de los profesores se posicionan con una o dos perspectivas de enseñanza dominando sobre las otras. Dichas perspectivas son:

- Transmisión: Se fundamenta en el traspaso de conocimientos desde el profesor al alumno, siendo la principal tarea del primero el buscar una exposición adecuada del mismo y por parte del segundo una actitud receptiva. La evaluación consiste en comprobar cuánto del conocimiento presentado queda en el alumno. Algunos inconvenientes de esta perspectiva son el distanciamiento con lo relacionado con la práctica y el mundo real o el alejamiento de la perspectiva del alumno que puede generar problemas de comprensión y entendimiento.
- Desarrollo: Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe de ser planteada y conducida desde el punto de vista del estudiante. La meta es ayudarles a desarrollar unas estructuras cognitivas cada vez más desarrolladas y complejas y para eso se valen de propuestas que les permitan cambiar de formas relativamente simples a otras más complejas a la hora de pensar y hacer que el aprendizaje sea significativo para el estudiante.
- Aprendizaje: Supone que la experiencia del alumno en el aula es lo más parecida posible a la vivida durante unas prácticas. Comporta que los estudiantes conozcan los criterios, herramientas y metodología para realizar un trabajo de calidad, además de las maneras del contexto específico del grupo social que los realiza, alcanzando una transformación en su identidad.
- Nutrición: Esta perspectiva se basa en la idea de nutrir al estudiante en el sentido de que desarrolle su motivación y autoconfianza, que perciba que sus

logros dependen de su propio esfuerzo (locus de control interno) y que cuenta con el soporte tanto de profesores como de sus compañeros. La idea que subyace es que de esta manera su rendimiento mejorará y que, en caso de sentirse disminuido, su rendimiento será menor. Esto se basa tanto en el trato del docente con los alumnos como de una evaluación que mida los progresos individuales en vez del logro absoluto. Una de las grandes dificultades de esta perspectiva es plantear retos y transmitir apoyo a los alumnos de forma equilibrada.

- Reforma Social: La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad, por lo que la enseñanza ha de ser más colectiva que individual, se busca concienciar a los estudiantes de los problemas de la sociedad de la que forman parte y se les anima para hacer juicios críticos.

Este modelo de Pratt, nos parece especialmente interesante a la hora de valorar el trabajo realizado en el aula debido a que las cinco perspectivas y sus posibles combinaciones le dan una gran amplitud a la hora de clasificar la labor docente. Partimos de la base de que ningún profesor desarrolla su tarea con una sola perspectiva dominante, y también compartimos la idea de que, apropiadamente puestos en la práctica, todas las perspectivas pueden dar buenos resultados. Desde el modelo de Prosser y Trigwell puede parecer que el planteamiento centrado en el profesor es inferior, pero por nuestra experiencia personal conocemos buenos profesores que basaban su estrategia en la transmisión de conocimiento.

El modelo de **Juan Ignacio Pozo** establece tres grandes categorías, además de una cuarta en discusión. La idea es que cada teoría supone una gran articulación de ideas acerca de cómo se lleva a cabo el aprendizaje, de sus condiciones, procesos y resultados.

- Teoría Directa: Según esta teoría, el aprendizaje depende exclusivamente de unas condiciones que, de darse, llevarán a unos resultados siempre idénticos obtenidos por transmisión directa. El aprendizaje no tiene en cuenta el conocimiento previo del alumno, consiste en la acumulación de información pura. Según esta teoría, el conocimiento no admite discusión pues se trata de un reflejo de la realidad (si es correcto, de otra forma sólo puede ser falso).

Se basa en los planteamientos conductistas y, el aprendizaje, según esta teoría, no tiene relación con circunstancias ajenas a él.

- Teoría Interpretativa: Las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje siguen un proceso lineal. Es decir las condiciones son necesarias pero no suficiente, ya que el trabajo del estudiante es requisito para que éste se produzca. No obstante, los supuestos epistemológicos son muy similares a los de la teoría directa, ya que se entiende el conocimiento de forma dual, siendo el correcto aquel que refleja la realidad. Aprender, es reproducir el mundo, copiarlo,
- Teoría Constructiva: Supone que durante el aprendizaje se llevan a cabo procesos reconstructivos por los cuales se elaboran y transforman las concepciones acerca del mundo, tanto en el plano físico como sociocultural o mental. Las condiciones previas y la actividad de los alumnos mantienen su importancia respecto a la teoría interpretativa, pero cambia la epistemología de forma que el conocimiento pierda su cualidad unívoca. Se admite que para diferentes personas se producen distintos modos de aproximarse a la realidad y que el conocimiento admite la incertidumbre de manera natural
- Teoría posmoderna: Pozo no asegura que se trate de una teoría con la misma validez que las otras. Asume un relativismo radical respecto al conocimiento, por lo que no sería posible jerarquizarlo ni evaluarlo.

Basándonos en estas perspectivas de la enseñanza queremos mediante los trabajos de la observación directa, las entrevistas y los cuestionarios utilizar la triangulación, tanto por las distintas técnicas que se utilizan (las ya citadas), que implican datos de diversa índole, como por aunar a todos los sujetos de esta investigación (observador participante, profesor y alumnos), así como las distintas teorías (perspectivas del profesor, bajo diversas formas y autores).

Así pues, recombinaremos el observar en profundidad y en contexto al profesor y alumnos, con entrevistas de carácter formal y charlas distendidas además de los cuestionarios con profesor y un grupo focal con los estudiantes. A partir de aquí con las directrices propuestas por McKernan, al establecer la triangulación tendremos que ver en qué coinciden y sobre todo en qué difieren los tres relatos: el del profesor, el del observador y el de los estudiantes. También tendremos que establecer hipótesis sobre

las causas y efectos de esas coincidencias y diferencias que tengan su base tanto en esta investigación cualitativa, como en la realidad cotidiana del entorno y sus participantes, con los que ya nos habremos familiarizado.

3.- FORMULACION DE CUESTIONES.

En este apartado vamos a establecer el campo temático que se investiga de una manera más precisa, el problema concreto que se aborda. Se va a establecer una serie de cuestiones, a través de las cuales vamos a abordar nuestra investigación, y que actúan como marco de referencia.

Como uno de nuestros principales objetivos es el conocimiento real de las creencias epistemológicas que, en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene el profesor tutor del centro, para con estos datos, ser capaces de analizar la realidad de su práctica docente y poder así proceder a un análisis de sus logros reales.

Es por eso que resulta fundamental conocer el valor que el docente asigna a una serie de elementos, para que así podamos encuadrarlo en uno de los grupos propuestos por Daniel Pratt, usando su modelo de análisis para este estudio.

Básicamente, las cuestiones a continuación planteadas son el objeto de nuestra investigación:

1.- ¿Cuál es el planteamiento epistemológico del profesor con respecto a su materia?

2.- ¿Cuáles son los objetivos a lograr declarados del profesor en su asignatura?

3.- ¿Cuáles son sus creencias concretas respecto al proceso de enseñanza aprendizaje?

4.- ¿Cuál es el papel del docente en estos procesos de enseñanza aprendizaje?

5.- ¿Cuál es el papel del discente en esos mismos procesos?

6.- ¿Cuál es la realidad de la aplicación de su planteamiento metodológico en la práctica educativa con las creencias y propósitos declarados?

Por último, aunque es un factor que Pratt no tiene en consideración, hemos decidido tener en cuenta la influencia real que en la práctica docente tiene el contexto sobre el conjunto de decisiones tomadas por el profesor. Ya hemos mencionado el estudio de Coffey y Gibbs, donde se concluye que el profesorado estable, no en prácticas, y que valora positivamente la docencia, en clases no demasiado grandes, con control activo de lo que se enseña y cómo se enseña, obtiene mejores resultados, con diferencia, de aquellos cuyo comportamiento docente se ve obligado a adaptarse al currículo, la Institución o a los estudiantes mismos.

4.-METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL PROCESO.

En este análisis de caso sobre la asignatura de Historia de 4º de ESO, en primer lugar haremos una descripción del contexto sociocultural del Instituto y del Aula para contrastar ideas sobre los propósitos que debe de cumplir esta asignatura en el conjunto del currículo escolar y la relación en cuanto a metodologías y actividades docentes. Para este apartado contamos con el Proyecto Educativo de Centro, La Programación Anual, y el Proyecto Curricular de Etapa, de los que haremos una revisión documental.

En segundo lugar, haremos una descripción de la práctica de la asignatura, su adaptación del currículo, los materiales, actividad del profesor, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades, prioridades, clima del aula, interacción de los estudiantes con el profesor y con sus iguales. Para este apartado, contaremos, además de la revisión documental, con la entrevista y observación informales anotadas en el diario de campo.

Adentrándonos en el estudio de caso propiamente dicho, más allá de los documentos, revisaremos, mediante una entrevista semi-estructurada al profesor, qué es lo que se imparte en esta asignatura, y sobre todo, qué es lo que se aprende y qué es lo que se espera que los alumnos hagan y aprendan.

En esta entrevista, podemos hacer hincapié en las creencias epistemológicas de la disciplina, en lo que supone el profesor que puede ser útil y significativo que los alumnos conozcan. La entrevista semi-estructurada y el cuestionario de planteamientos de enseñanza darán el marco adecuado para la investigación. Esta entrevista estará dirigida al estudio del planteamiento metodológico de las actividades de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto del aula y la idiosincrasia de alumnos y centro,

plantearemos un repaso sobre las distintas experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo, la adecuación e idoneidad de las mismas a los estudiantes y a los objetivos de la asignatura, alternativas descartadas y aceptadas, reacciones ante estas experiencias, criterios de evaluación y la percepción personal del profesor de la utilidad y adaptación de estas metodologías, la percepción de que van haciendo poso en los estudiantes.

Por último, y mediante la observación directa, partes de las entrevistas anteriormente mencionadas del profesor y un focus group con los estudiantes, intentaremos esclarecer la experiencia de los estudiantes: el interés por la asignatura, la participación, su motivación como estudiantes en general y su implicación con la asignatura en particular, la valoración acerca de la utilidad de la asignatura, su percepción acerca del profesor y el conocimiento que adquieran, sus dificultades de aprendizaje.

Resumiendo este apartado, nos centraremos en los siguientes puntos:

- Trabajo minucioso de descripción de lo que se hace en la asignatura y lo que se aprende realmente...la metodología usada será la revisión documental, la observación como trabajo de campo, y las conversaciones informales, pero también una entrevista semi-estructurada.
- Trabajo de rastreo sobre la plataforma del profesor, las creencias epistemológicas, y su concepción de los procesos enseñanza aprendizaje (las metáforas)...la metodología usada será a partir de la anterior entrevista, además de un cuestionario sobre los planteamientos de la enseñanza.
- Revisión sobre el segundo componente de este estudio de caso: los estudiantes...Por una parte, seguiremos analizando el trabajo del profesor y su planteamiento metodológico con respecto a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes... Para esto usaremos una entrevista en profundidad y el trabajo de campo, con la observación directa...Por otro lado, nos centraremos en los estudiantes, usando la metodología del focus group para entender y evaluar la experiencia de los estudiantes como aprendices a corto y medio plazo.

Para el desarrollo del trabajo de investigación cualitativa docente vamos a realizar una serie de pruebas que nos permitirán conocer la realidad del aula y del trabajo que en ella se realiza desde diferentes perspectivas de manera que, en un análisis posterior y mediante un trabajo de triangulación, podamos alcanzar una visión de conjunto y sacar conclusiones globales.

- Revisión documental: Dentro de la cual veremos: El Proyecto Educativo de Centro, la Programación Anual de la Asignatura y el Proyecto Curricular de Etapa ,con sus declaraciones de objetivos, los libros de texto utilizados y los ejercicios de los exámenes, también las actividades que deben realizar los alumnos en forma de deberes o trabajos. De los documentos revisados, esperamos obtener tanto unos objetivos, criterios e intenciones generales, como también información sobre el contexto del centro, lo que nos dará una idea de que es lo que se valora y qué es lo que se desecha.
- Observación Participante: Como parte del trabajo del Prácticum, debemos asistir a un número de clases, con la idea de que nuestra presencia afecte lo menos posible al normal desarrollo de las mismas. Tendremos la oportunidad de ver el tipo de trabajo que se realiza en el aula, desde el peso específico del docente y los alumnos a el tipo de actividades que apoyen las explicaciones, el peso del libro de texto en las mismas, la facilidad que se ofrece a la participación y el debate, etc. Nuestra presencia también dará pie a una serie de conversaciones de carácter informal tanto con el profesor como con los alumnos de forma que podamos añadir información sobre sus opiniones a nuestro criterio. Se llevarán anotaciones en un “Diario de Campo”
- Entrevistas al profesor: Realizaremos una entrevista semi-formal Esperamos que uno de los pilares esenciales del análisis final, y por ello procuraremos establecer un clima de comunicación relajado. Para que esto sea posible, usaremos el establecimiento del rapport o “rotura del hielo” mediante preguntas abiertas sobre la experiencia docente de nuestro tutor que den pie a establecer unas ideas generales, en el periodo de observación directa. Mantendremos siempre una actitud de interés para facilitar la comunicación y la confianza. En la siguiente ocasión podremos realizar las preguntas establecidas de antemano (entrevista semi-estructurada) que nos pueda servir para abordar las cuestiones de mayor profundidad tanto en el aspecto profesional como personal. Las cuestiones que esperamos responder de esta manera son: ideas del profesor sobre su materia (la Historia, en este caso) y sobre su importancia en la formación de los alumnos, concepción epistemológica de la materia e interés personal en la misma, ideas sobre los alumnos desde los conocimientos previos hasta sus motivaciones,

capacidades y aspiraciones (dadas las particularidades socioeconómicas del alumnado del IES María Moliner esta cuestión es importante de cara a conocer la actitud del profesor en base a sus creencias), también cual el trabajo que considera más valioso para los alumnos y la forma de evaluarlo. Dado que el modelo teórico que vamos a seguir en mayor profundidad es el de Pratt consideramos que en la entrevista deberemos tratar de completar el cuestionario abordando las diferentes perspectivas de forma más abierta de forma que se pueda dar pie a un conocimiento más minucioso de las opiniones del profesor tutor. Trataremos las actividades en el aula, los planteamientos de enseñanza aprendizaje, la interacción entre docente y alumnos, la evaluación y los estudiantes.

- Cuestionarios: Pasaremos tanto el de Pratt (TPI). Creemos que en el trabajo de análisis y triangulación de las diferentes pruebas podemos sacar utilidad ya que el modelo teórico principal es al que responde a este cuestionario.
- Focus Group: Dada las reducidas dimensiones de los grupos que analizaremos (ya que son muy pocos los que promocionan hasta 4º de ESO, sólo 7 alumnos), no habrá problema en mantener las conversaciones que todos ellos al mismo tiempo. Por lo que hemos visto hasta ahora, tenemos la sensación de que los alumnos son mayoritariamente de carácter abierto y participativo, por lo que intuimos que no habrá inconvenientes para que nos hablen de sus experiencias y del valor que le dan a la asignatura. La información que buscaremos en esta prueba incluye: su preparación previa y la dificultad que encuentran la asignatura, su motivación y su interés (tanto por la asignatura en particular como por la Historia en general), la que valoran más y menos de la asignatura, las clases y el trabajo que realizan. Buscaremos que se genere un debate entre ellos para lo que pretendemos reducir nuestra participación al mínimo, sólo para que no se aparten del tema y se aborden todas las cuestiones. Pediremos permiso al tutor para grabarlos y si es posible, haremos dos, uno con su profesor y otro a solas. Por supuesto los estudiantes sabrán de los dos y también la completa privacidad y seguridad acerca de las opiniones dadas en este trabajo.

1. Observación del Participante. (Anexos I y II)

Es nuestra primera toma de contacto, tanto con el contexto del centro, como del Tutor Profesor. Mediante la revisión de la documentación y el “Diario de campo” (ver anexo), podemos tener la oportunidad de ver el tipo de trabajo que se realiza en el aula, desde el peso específico del docente y los alumnos al tipo de actividades que apoyan las explicaciones, el peso del libro de texto en las mismas, la facilidad que se ofrece a la participación y el debate, etc. Con la revisión de la programación anual de etapa, vemos los objetivos, los mínimos requeridos y los medios y criterios de evaluación.

Creemos que este punto también tiene importancia aunque se pueda acusar de desestructurado y subjetivo ya que cada perspectiva a la que se puede adscribir un docente es una mezcla de acciones, intenciones y creencias que manifiestan una forma de pensar sobre el estudiante (número, origen, pautas culturales, género), el proceso de enseñanza aprendizaje (nivel de curso, optativo frente a obligatorio, procedimientos de evaluación) y que es la lente mediante la cual los educadores observan su trabajo.

2. Cuestionario TPI. (Anexo III)

El cuestionario es una técnica sencilla, precisa y rápida destinada a obtener una información concreta mediante un conjunto variable en amplitud de preguntas de formulación breve.

El TPI, *Teaching Perspectives Inventory*, creado por Pratt es la herramienta que vamos a utilizar como instrumento de exploración para facilitar la reflexión sobre las creencias sobre las que el docente basa su enseñanza. Creencias que como dice el autor...” no son buenas ni malas. Son simplemente orientaciones filosóficas sobre el conocimiento, el aprendizaje y el rol y la responsabilidad de ser profesor. Para ello es importante recordar que cada una de estas perspectivas y representa una forma legítima de ver la enseñanza cuando es practicada de forma adecuada. Y, a la inversa, cada una de estas perspectivas puede dar lugar potencialmente a una mala enseñanza.”

Pratt señala que este instrumento (de gran fiabilidad y consistencia, objeto de validación masiva), sería el punto de partida para posteriores indagaciones más ricas, basadas en otros instrumentos de análisis.

El TPI, en su formato original (ver anexo) está compuesto por 45 preguntas divididas en 9 para cada una de las 5 perspectivas. Estas 9 cuestiones se encuentran a su vez subdivididas en grupos de tres. Cada uno de estos grupos de 3, miden aquello que según Pratt conforman una perspectiva de enseñanza, es decir 3 miden las creencias, 3 intenciones y 3 acciones.

3. Entrevista Semi-estructurada. (Anexo IV)

La entrevista como técnica de investigación consiste en una conversación intencionada entre dos o más personas, y cuyo objetivo es recoger puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual y personal.

Esta ha sido la parte más difícil dada la inexperiencia personal con este método de investigación, por eso para llevar a cabo un mejor trabajo se ha optado por el formato de entrevista semi-estructurada, ya que el conjunto de preguntas abiertas son el referente que encauza la entrevista de forma más flexible .La parte negativa es que como es una entrevista parcialmente dirigida, se puede llevar a discrepancias entre lo que se plantea y la práctica real. Y también hay que tener en cuenta la influencia del contexto en cada momento como condicionante.

El tomar la entrevista como elemento de investigación cualitativa, exige algunas pautas, como el romper el hielo, crear un clima agradable y de confianza (rapport), no interrumpir ni emitir juicios u opiniones.

Para el diseño de la misma se tomaron como modelo las cinco perspectivas enunciadas por Pratt: Trasmisión, Desarrollo, Mentorización, Nutrir al Estudiante y Vehículo para la Reforma Social.

4. Cuestionario SEEQ (Anexo V)

El *Student Evaluation of Educational Quality* es una prueba dirigida a los alumnos, con el propósito de obtener un feedback sobre la calidad y efectividad de la enseñanza recibida.

Se trata de uno de los instrumentos más extendidos para evaluar la docencia y su uso es frecuente en numerosas investigaciones porque la selección de ítems que hizo el autor da como resultado que las diferentes dimensiones abarcan un amplio rango de capacidades y no criterios específicos.

En el caso de los estudiantes de 4º de ESO, son anónimas, aunque cada uno escribió una anotación referente a su edad, origen etc. Además se tuvo el problema añadido de la comprensión de las preguntas.

5.- RESULTADOS

Tomando como referencia las cuestiones marcadas en el planteamiento de las cuestiones sobre los propósitos de esta investigación cualitativa, acerca de planteamientos epistemológicos, creencias concretas, el papel del docente, del estudiante y la aplicación de estas bases en la práctica real de la docencia, hemos establecido seis dimensiones distintas en las que nos centraremos para señalar los resultados obtenidos por los 4 métodos usados: encuesta TPI, encuesta SEEQ, entrevista semi-formal y observación del participante.

Los aspectos en los que nos vamos a centrar son:

1.-Planteamiento, propósitos creencias y acciones sobre la materia.

Con respecto a los planteamientos epistemológicos del profesor en la materia, según la encuesta TPI, se basan en un concepto repartido en porcentajes muy parecidos entre las perspectivas de nutrición, transmisión de conocimientos y desarrollo del estudiante, dejando en un segundo término las perspectivas de estudiante como aprendiz y de reforma de la sociedad. Creencias y acciones van de la mano porque presenta la asignatura bien estructurada pero adaptada al grupo en que se imparte.

Por medio de la observación pudimos tener esa percepción y en la encuesta SEEQ los estudiantes tienen la percepción de que las clases están preparadas, con objetivos claros y que son interesantes y valiosas.

La entrevista semi-estructurada es muy breve y concisa y en ella el profesor habla de que la transmisión directa de conocimientos no lo es todo, pero tampoco se puede sostener una idea constante de aprendizaje que no tenga una explicación clara de conceptos.

2.-Estudiantes, trabajo, interacción, lo que el profesor espera de los estudiantes y éstos del profesor.

Los estudiantes, según la encuesta SEEQ, tiene la percepción de que el profesor es accesible, con interés real por ellos, tanto dentro como fuera del aula, están motivados y las clases les resultan amenas y dinámicas.

Las tareas les ayudan a comprender y las encuentran con una carga de dificultad normal. Por lo que hemos observado directamente en el aula, las tareas que llevan a cabo son las

propuestas en la clase durante esa sesión. Las tareas individuales fuera de clase, apenas las hacen un par de alumnos.

En la entrevista semi-estructurada da a entender que espera, por medio del trabajo que los alumnos alcancen un grado de autonomía y que aprendan a aprender y a desarrollar el pensamiento crítico.

3.-Actividades de enseñanza aprendizaje (estructuración, exposición), clima del aula (interacción, frecuencia de la misma, respuesta del docente).

Según la encuesta TPI, el profesor estructura la asignatura completa dejando poco espacio para la improvisación. Centra su práctica docente en transmitir con claridad unos conceptos adaptados a la particular idiosincrasia de este grupo y vinculándola con la realidad de su contexto.

Según la SEEQ, los estudiantes tienen la percepción de que la clase es un espacio en el que se anima a participar, a compartir opiniones a preguntar, responder o expresar sus propias ideas. Además también creen que los textos del manual son valiosos, ayudan a comprender y que la carga de dificultad de la materia es entre normal y difícil.

Por medio de la observación personal del aula, entendemos que el profesor adapta la transmisión de conceptos al método de preguntar constantemente y hacer participar al alumno en la materia, pero reduciendo el conocimiento a los mínimos que son exigibles.

La percepción que los alumnos tienen de su relación con el profesor hace que el clima del aula sea bueno y más o menos propicio a los proceso de enseñanza aprendizaje.

En la entrevista semi-estructurada, el profesor prefiere la participación e interacción de los alumnos, y cree que es parte fundamental el saber motivarlos.

4.-Evaluación, criterios y medios que proporcionan información sobre los planteamientos del docente.

La evaluación es percibida por los estudiantes como justa y que califica lo importante.

El profesor, sin embargo tiende a concebir la evaluación como reflejo del esfuerzo personal y es usada como instrumento para promover la auto-confianza en el estudiante.

En la entrevista semi-estructurada, el profesor da a entender que la evaluación es un medio para saber si se han cumplido los objetivos y que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

6.- INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este punto vamos a intentar responder a las cuestiones del apartado 3, que han sido la referencia para este trabajo.

Básicamente, las cuestiones a continuación planteadas son el objeto de nuestra investigación:

1.- ¿Cuál es el planteamiento epistemológico del profesor con respecto a su materia?

La primera cuestión es la referente a las *concepciones epistemológicas* del docente. Una vez analizadas las diversas pruebas, creemos tener la percepción de que para él, la práctica docente se basa en un porcentaje muy parecido entre transmisión de conocimientos, desarrollo del alumno y nutrición del mismo. Constatar que a través de la observación, no sólo de su asignatura de Historia, sino de Ética también, el profesor sigue esas mismas directrices, así que parece ser que es consecuente entre su concepción de la docencia y la manera de llevarla a cabo.

2.- ¿Cuáles son los objetivos a lograr declarados del profesor en su asignatura?

Respecto a los *objetivos y propósitos* creemos que también hay una congruencia con sus concepciones, ya que al aprendizaje autónomo, basado en el trabajo y teniendo como base los conocimientos previos, con el fin de tener una constatación de lo que se aprende; se une el desarrollo de un pensamiento crítico, la capacidad para generar opinión a partir de una formación que se basa en el conocimiento y en la autonomía, en aplicar una parte de ese conocimiento en la adquisición de posturas éticas.

Esto pudimos constatarlo, como ya hemos dicho anteriormente en la clase de Ética a la que asistimos como observadores y en la que se intentaba aplicar el conocimiento a la vida real.

3.- ¿Cuáles son sus creencias concretas respecto al proceso de enseñanza aprendizaje?

Respecto al papel del docente en los proceso de *enseñanza aprendizaje*, el profesor sostiene que el papel del docente es importante como trasmisor de conocimientos, pero enfatiza que no es válido si no hay un trabajo autónomo del alumno. En el caso de éstos, por la idiosincrasia del centro, las pautas culturales de los alumnos y las carencias en competencias mínimas que tienen, resulta especialmente valioso este trabajo autónomo, porque da idea del grado de avance de los alumnos.

4.- ¿Cuál es el papel del docente en estos procesos de enseñanza aprendizaje?

El **papel del docente** no es meramente el de un trasmisor de conocimientos. Por medio de las pruebas, entrevista etc hemos visto que el profesor cree firmemente en la relación personal con los alumnos. Dado el escaso número de estos, sólo 7, la relación es más estrecha. Además de por la observación personal, lo podemos deducir porque también los alumnos tienen esta percepción, de que este profesor es como alguien cercano, que les conoce y aprecia.

Creemos que esa percepción acrecienta la motivación y la autonomía del alumno y que crea el marco idóneo para desarrollar unas concepciones éticas entre las que se encuentra el desarrollo del espíritu crítico.

5.- ¿Cuál es el papel del alumno en esos mismos procesos?

El profesor tiene la idea, porque expresa constantemente e incita a este tipo de actividades que la generen, de que la autonomía personal es primordial a la hora de construir su conocimiento.

Es por eso que concede mucha importancia al alumno, pero marcando él, el nivel de exigencia y el ritmo de la clase. El alumno ha de participar en la construcción de su propio conocimiento, pero dirigido por el profesor.

6.- ¿Cuál es la realidad de la aplicación de su planteamiento metodológico en la práctica educativa con las creencias y propósitos declarados?

Por lo que hemos podido ver por el cuestionario TPI, la entrevista, la observación y la percepción de los alumnos mediante el SEEQ, hay una concordancia entre las creencias que conforman la práctica docente, la metodología y el papel del alumno.

El profesor cree que la docencia es una parte de transmisión de conocimientos con clases bien estructuradas, dejando algo de espacio a la improvisación, pero no mucho, porque dentro de esta metodología de clases estructuradas, es absolutamente primordial la participación del alumno.

Mediante motivación y una relación más estrecha que en una clase masificada, permite que éste se nutra, y construya el conocimiento de forma autónoma, formando parte de su desarrollo, además de esto, la consecución de un espíritu crítico y unos valores éticos.

Todo esto, como hemos explicado en el Anexo I, bajo la perspectiva de que este centro es especial, por su contexto y por el tipo de alumnado, tanto en número como por las pautas culturales de la etnia o grupo social al que pertenecen.

7.- CONCLUSIONES

El establecimiento de conclusiones gira básicamente en torno a dos puntos: por una parte las dificultades de un trabajo de este tipo y como podría mejorarse, y por otro lado, el explorar las creencias epistemológicas de un colega y su aplicación a la práctica docente.

El primer punto, referente al trabajo en sí mismo, creemos que es una investigación que resulta difícil y árida básicamente por dos puntos: por una parte, la inexperiencia en este tipo de trabajos ya que, ha sido el primero de esta clase que hemos llevado a cabo.

Por otra parte, una investigación basada en una recolección de datos en distintos formatos sin conocer realmente el fundamento de este tipo de formatos, y haciendo una interpretación respaldada por gráficas como representación de datos ha sido una tarea difícil, porque una vez hecho el trabajo, podemos decir que sin tener unas pautas que expliquen esos datos, la interpretación en nuestra opinión es subjetiva. Sería más fácil basarlo todo en cuestionarios que diesen porcentajes que fuesen interpretados y de los que se extrajeran conclusiones. El método inductivo es más fiable, pero hay que manejar muy bien las herramientas.

La entrevista nos ha parecido difícil de preparar y no tan efectiva como los cuestionarios, o bien el ATI o de dilemas. También como punto negativo de los cuestionarios y al contrario, positivo en la entrevista, es el hecho de que los ítems son planos, es decir, no tienen matices, y en las ciencias sociales, en todo lo que tiene relación con lo humano, cualquier aseveración no es categórica, tiene matices, interpretaciones, distintas visiones.

El segundo punto, el explorar las concepciones epistemológicas de un profesor y ver si existe una disonancia entre éstas y la práctica docente, puede parecer interesante si no se hace con alguien a quien conoces y has visto ejercer su profesión.

Nos gustaría destacar la concordancia entre las concepciones epistemológicas del profesor observado y sus prácticas docentes. Especialmente atractiva nos ha parecido la idea de conocer a fondo la materia, estructurarla y usar experiencias de aprendizaje adaptadas completamente a los alumnos de esa aula.

Pero conocer también a fondo a los estudiantes a los que se les imparte, en parte permitido por el contexto, en parte por la puesta en práctica de esas creencias del profesor, nos ha parecido un punto clave a la hora de valorar el trabajo docente. El “nutrirlos” intentando llegar a un desarrollo personal que les haga ser autónomos, con un pensamiento crítico no necesariamente dentro de lo universalmente aceptado, con unas concepciones y valores éticos.

Por otra parte, aun siendo un trabajo en el que los sujetos objeto de la investigación son anónimos, en la realidad no lo son tanto. Por convicción personal y porque uno de los valores que más admiramos es la honestidad con uno mismo y con la sociedad y

también la congruencia o concordancia entre pensamiento y acción, el planteamiento de este trabajo, de base nos parece que puede resultar una “especie” de traición hacia aquellos que en su momento nos han ofrecido todo tipo de facilidades a la hora de llevar a cabo nuestra formación en esta parte práctica del máster.

8.- ANEXOS

ANEXO I.

Revisión documental.

Hemos examinado El Proyecto Educativo de Centro, la Programación Anual de la Asignatura y el Proyecto Curricular de Etapa, con sus declaraciones de objetivos, los libros de texto utilizados y los ejercicios de los exámenes, también las actividades que deben realizar los alumnos en forma de deberes o trabajos. De los documentos analizados, hemos obtenido tanto unos objetivos, criterios e intenciones generales, como también información sobre el contexto del centro, lo que nos ha dado una idea de que es lo que se valora y qué es lo que se desecha.

1.- CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL CENTRO

El Instituto de Enseñanza Secundaria María Moliner está situado en el Barrio Oliver de Zaragoza. Hasta hace unos años, estaba prácticamente aislado y aunque la transformación es lenta, el barrio sigue teniendo connotaciones negativas de área conflictiva y marginal.

La configuración social es diferente a la existente en los barrios circundantes: población gitana mayoritaria en algunos sectores, creciente población nativa reticente a que sus hijos asistan a este centro, además de africanos subsaharianos musulmanes y marroquíes con el mismo credo.

Este alumnado es muy variado, pero con unas notas comunes: sustrato económico muy débil, falta de adaptación a la vida académica, dificultades de aprendizaje por el idioma, elevada proporción de alumnos de compensatoria, además de los problemas de convivencia que se generan por las diferentes pautas culturales.

La Oferta Formativa incluye:

- Primer Ciclo de Secundaria (1º y 2º ESO) con sus distintos programas de atención a la diversidad (compensatoria, grupos reducidos), mayoritariamente con alumnado de etnia gitana.

- Segundo Ciclo de Secundaria (3º y 4º ESO), con algunos, alumnos de origen magrebí, rumano, sudamericano, subsahariano y los alumnos de etnia gitana que quieren seguir en el centro. Algunos de los alumnos matriculados en 3º están dentro de la UIEE (Unidad de Intervención Educativa Específica). Los que tienen más de 15 años y no van a titular de manera ordinaria, cursan el PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial- Operario Auxiliar de Calderería y Montaje-).
- Ciclos Formativos, con 2 Grados Superiores (Integración Social e Interpretación de Lengua de Signos) y 2 Grado Medios (Atención a las Personas en Situación de Dependencia y Soldadura y Calderería).
- En el Currículo del centro, no podemos dejar de mencionar que sorprendentemente es un Centro Bilingüe, con un Curriculum Integrado Hispano-Británico, mediante un convenio del MEC con el British Council, al que acceden alumnos de los Colegios Públicos de la zona, Fernando el Católico y el Ramiro Solans, también bilingüe.

En total son 130 alumnos de ESO y 282 de FP. Todos ellos participan en actividades de convivencia. La Implicación del profesorado es completa, con una participación en el Claustro de un 100%.

El IES cuenta con instalaciones específicas para los diferentes ciclos formativos, Biblioteca, Gimnasio y Salón de Actos. La Plantilla sobrepasa el medio centenar entre personal docente y no docente, y se tiene la percepción de que el centro es acogedor y familiar.

Se participa en un gran número de programas educativos: cine, salud, medioambiente, bibliotecas, la ONG Save the Children colabora en repasos, el PIEE para actividades recreativas, culturales y deportivas. Además colabora el INAEM para el Grado de Soldadura y Calderería y es una Extensión de la Escuela Oficial de Idiomas nº1.

Como la identidad del centro educativo la marca su alumnado, con su procedencia, dinámica interna de familias y del grupo étnico al que pertenece; además de las relaciones humanas entre el profesorado, en mi opinión, el IES María Moliner es un centro excepcional por su propio microclima y su particular idiosincrasia.

El alumnado del centro es muy variado. En general el que cursa ciclos formativos llega con unos expedientes muy buenos y proviene de distintos puntos de la ciudad, incluso de otras comunidades autónomas. El alumnado de ESO viene de los colegios adscritos del barrio, siendo el porcentaje de población gitana mayoritario, seguido del de población inmigrante y el resto de población no gitana y no inmigrante.

Gran parte del alumnado es de compensatoria y con dictamen de necesidades educativas especiales. En general, los profesores hablan de una falta de adaptación a la vida académica, desfases escolares y bajos niveles académicos. El alumno inmigrante tiene además serias dificultades de aprendizaje por desconocimiento del idioma.

Esta diversidad y heterogeneidad es una de las constantes del centro y debido a las distintas procedencias étnica y cultural unidas a las propias carencias del alumnado, hacen que sea necesario un proyecto de convivencia como uno de los documentos claves del centro, teniendo como perspectiva la mejora de ésta convivencia, que favorezca así la comunicación y las relaciones interpersonales, en un marco de Educación Intercultural, respetando y conociendo lenguas y culturas, tanto de acogida, como de origen.

Debido a las características del alumnado, los docentes tienen la percepción de que aunque el clima del centro es el adecuado, es manifiestamente mejorable. Dicen que no se observan serios problemas, excepto en algunos casos, aunque por otro lado manifiestan que con más frecuencia que los deseables, y sobre todo, en los primeros cursos de la ESO, tales como enfrentamientos del alumno con el profesor, agresiones, faltas de respeto de raíz xenófoba, racista o machista, absentismo, falta de puntualidad o de interés etc...se resuelven con el diálogo y alguna medida disciplinaria de carácter menor. La conflictividad, dicen los profesores, va desapareciendo en las etapas posteriores (alumnado bilingüe, 3º y 4º ESO y Ciclos Formativos).

2.-BREVE RESUMEN DE LA PROGRAMACION ANUAL DE ETAPA

Nos vamos a centrar básicamente en los criterios y medios de evaluación y en los contenidos mínimos que se exigen para superar con éxito la asignatura.

Se valorará:

1. El grado de comprensión de informaciones orales, escritas o icónicas y su comentario.
 2. La capacidad de expresión insistiendo en la ortografía y en la presentación, y los hábitos de trabajo.
 3. Identificar los rasgos más destacados de los acontecimientos históricos, de las ideologías, de las épocas, de los movimientos sociales y de los aspectos culturales.
 4. Saber analizar los hechos históricos, comprender sus causas y sus consecuencias.
 5. Saber situar de forma clara los hechos, acontecimientos y movimientos ideológicos y culturales en el tiempo.
 6. Capacidad para saber relacionar diversos acontecimientos de forma sincrónica y diacrónica.
 7. Conocimiento de la actualidad respecto a los acontecimientos diarios y relacionarlos con otros del pasado.
 8. Saber identificar en el espacio los hechos históricos.
 9. Conocer las características fundamentales de cada periodo histórico de los estudiados.
 10. Identificar, profundizar y conocer los acontecimientos históricos del entorno y de la comunidad autónoma en relación con el momento, la historia del país y el mundo, destacando los personajes principales.
- Los medios de evaluación son:
 - a. La evaluación de la actividad individual del alumno en el aula (curiosidad, etc) y su participación en tareas colectivas (cooperación, respeto, tolerancia).
 - b. Tareas y actividades diarias. El trabajo sobre los distintos documentos y pequeñas pruebas prácticas servirán para evaluar el proceso de aprendizaje.
 - c. Preguntas orales en clase sobre conceptos o sobre aspectos prácticos, servirán para comprobar la “situación” del proceso de aprendizaje.
 - d. Pruebas escritas en las que se combinará la interpretación de datos y la exposición de conceptos y la capacidad de realizaciones prácticas. Servirán para comprobar el nivel de los alumnos y su capacidad de

síntesis y de organización de los conocimientos. Habrá al menos una prueba global de aspectos fundamentales trabajados en el trimestre, previamente se repasarán y ajustarán dichos contenidos con los alumnos.

CONTENIDOS MÍNIMOS

1. Identificación de las características fundamentales de cada etapa de la historia, personajes, movimientos, sistemas políticos más importantes.
2. Distinguir de forma clara los diversos hechos históricos, sus causas y sus consecuencias.
3. Apreciar el valor de la historia, de sus personajes, de sus corrientes culturales en relación con su localidad y su comunidad autónoma.
4. Saber interpretar y manejar mapas, gráficos, imágenes y diversas fuentes.
5. Expresarse claramente, presentar los trabajos ordenadamente con una ortografía correcta.
6. Distinguir claramente los distintos tipos de ideologías y el juego democrático haciendo relaciones con la actualidad.
7. Conocer los problemas del mundo de hoy, los bloques y las relaciones entre ellos.

Son contenidos mínimos específicos de cuarto curso los relativos a la historia contemporánea de España identificando claramente:

- Diferentes sistemas políticos.
- Periodos constitucionales, repúblicas y dictaduras.
- Funcionamiento democrático de la sociedad española actual.
- Problemas del mundo hoy.

Las actividades de clase y trabajos supondrán hasta un 35% de la nota final, correspondiendo un 65% a los exámenes orales o escritos.

ANEXO II.

Observación del Participante: Como parte del trabajo del Prácticum, debemos asistir a un número de clases, con la idea de que nuestra presencia afecte lo menos posible al normal desarrollo de las mismas. Tenemos la oportunidad de ver el tipo de trabajo que se realiza en el aula, desde el peso específico del docente y los alumnos a el tipo de actividades que apoyen las explicaciones, el peso del libro de texto en las mismas, la facilidad que se ofrece a la participación y el debate, etc. Nuestra presencia también da pie a una serie de conversaciones de carácter informal tanto con el profesor como con los alumnos de forma que podamos añadir información sobre sus opiniones a nuestro criterio. Se llevarán anotaciones en un “Diario de Campo”.

Incluimos como material de observación cualitativa, el estudio de campo mediante un diario con algunas anotaciones personales, basadas en la percepción del observante y en una serie de puntos a tener en cuenta, tales como:

- Tiempo dedicado por el docente a la exposición magistral y el dedicado a los alumnos a la realización autónoma de actividades y ejercicios.
- Tipo de actividades y ejercicios planteados
- Tiempo dedicado a la participación activa del alumno, tipo de intervención (debate, critica, pregunta)
- Tipo de reacción ante las preguntas de los alumnos, tiempo de respuesta, atención personalizada de los alumnos
- Recursos y materiales utilizados por el profesor
- Clima del aula

SEMANA DEL 25.03.2013 AL 31.03.2013

Llegada al centro en una semana complicada, ya que debido a la proximidad de las vacaciones de Semana Santa, y al ser periodo de final de evaluación, los docentes se encontraban inmersos en tareas administrativas.

Reunión con el tutor para planificar toda la actividad posterior que íbamos a desarrollar durante este periodo de prácticas, que es además del director del centro, el profesor de Historia de 3 y 4 de la ESO.

Acordamos con él, el uso del material, las fechas en que impartiríamos nuestras clases, la unidad didáctica que nos prepararíamos y los horarios que debíamos cumplir, además de material a usar que serviría como base para el estudio comparativo.

También se trata con el tutor para tratar el tema del trabajo de investigación propuesto por el Profesor Javier Paricio. Se detalla en que va a consistir y como se va a llevar a cabo. Para ello, se muestran al tutor algunos de los cuestionarios que posteriormente emplearemos. El Tutor está de acuerdo en participar y dejarnos estar en su clase de observación pero se niega a que grabemos a los alumnos, ni de manera visual ni auditiva. Prefiere el formato encuesta y anónimo, aunque introduciendo datos del tipo, edad, nacionalidad o género por si pueden ser relevantes. Por supuesto, nos comprometemos a que sea así.

Es también en esta semana cuando nuestro tutor me proporciona el material que se usa en 4 de ESO en Historia, libro del cual haré la unidad didáctica y la trabajaré las clases que tengo que impartir.

Además se proporciona la Programación del curso, para recabar más material y empiezo la asistencia a algunas clases. Los pocos alumnos de 4º de ESO, 8 en total, muestran curiosidad y según el profesor, se comportan exactamente igual que si yo no estuviera. En general participan con sus preguntas, comentarios y en buen ambiente de armonía. En mi opinión, el profesor está más centrado en su explicación que en asegurarse que llegan las explicaciones a los alumnos. Parece que lo reduce todo a una simplicidad un poco exagerada, teniendo en cuenta la edad de los alumnos.

SEMANA DEL 01.04.2013 AL 07.04.2013

Por ser periodo vacacional, Semana Santa, el centro permanece cerrado, se interrumpen las prácticas.

SEMANA DEL 08.04.2013 AL 14.04.2013

A la vuelta de las vacaciones, vuelvo a tener una breve reunión con el tutor y director del centro, de manera rápida e informal por los pasillos porque siempre va escaso de tiempo y como ya habíamos definido en las anteriores reuniones, perfilamos de manera precisa lo que va a ser impartido, Historia en 4 de la Eso en el grupo A, y se define el

calendario definitivo de las clases para los alumnos en prácticas que trabajamos con este tutor. El resto de la semana se trabaja de forma individual, y en alguna ocasión, se acude a alguna clase que imparte el tutor.

La acogida por parte de los alumnos es estupenda, pero siempre teniendo en cuenta que por las características especiales de este centro, y de sus alumnos, no podemos dejar notar nuestra presencia mucho, para no desconcentrar e interferir demasiado en unas clases a las que cuesta tiempo volver a retomar el hilo.

SEMANA DEL 15.04.2013 AL 21.04.2013

En el transcurso de esta semana se continúa con el trabajo individual de planificación de las clases, que han sido programadas para los días 30 de Abril y 2 y 3 de Mayo.

SEMANA DEL 22.04.2013 AL 28.04.2013

En los tres primeros días, trabajo en la preparación de diversos apartados de los trabajos realizados durante el máster. Además se ultiman los detalles de la clase a impartir. Se asiste como observador a las clases del otro alumno en prácticas.

SEMANA DEL 29.04.2013 AL 05.05.2013

En esta semana se imparten las tres sesiones correspondientes a la práctica que estoy llevando a cabo. El resultado es altamente satisfactorio, la participación del alumnado es activa y muy agradable. El tutor observa y felicita por el trabajo.

SEMANA DEL 06.05.2013 AL 10.05.2013

Es la última semana en el centro. Se continúa con la preparación de trabajos, encuestas a alumnos y al profesor, para el trabajo de la asignatura “Evaluación, innovación docente e investigación educativa”. En estas entrevistas y reuniones, comentamos con el tutor algunos puntos del desarrollo de las prácticas, nos anima a seguir con la labor docente, nos reitera su voluntad de colaboración para lo que sea necesario y nos despedimos, agradeciendo su ayuda que ha sido mucha, y la experiencia que se ha brindado a proporcionarnos, que personalmente considero altamente positiva.

Como evidencias resultantes tras la observación meticulosa, podemos concluir que:

En la mayor parte del tiempo de las sesiones se hacía trabajo común en la que el profesor establecía un orden de cuestiones, basadas en las pautas del libro y preguntaba constantemente a los alumnos para que ellos participaran, tanto en actividades deductivas y de razonamiento como en otras meramente académicas tales como leer, subrayar, extraer conceptos, buscar en el mapa, etc.

En caso todos los casos, la reacción del docente era contestar las dudas, a no ser que no tuvieran que ver con el tema, en cuyo caso se cortaban directamente.

De vez en cuando felicitaba a algún alumno y algunas veces, al principio de la clase, cuando repasaba el trabajo para casa que no habían traído, se exigía a los alumnos que lo hiciesen en ese momento.

El clima de la clase durante las sesiones era bueno, aunque mediatisado por las pautas culturales de cada alumno, pero solo en momentos puntuales y siempre a la vista de alumnos de otras clases. Cuando estaban solo los alumnos de ese grupo, la relación entre ellos era magnífica, con muestras de compañerismo y de amistad profunda entre ellos.

ANEXO III

Teaching Perspectives Inventory (TPI)

cod.

- El cuestionario está diseñado para explorar la forma en que concibe y plantea la enseñanza el profesorado. Parte del principio de que todas las perspectivas son igualmente legítimas, siempre que luego estén respaldadas por una buena práctica docente. Rellénelo por favor con cierta rapidez: normalmente la primera respuesta que le viene a la mente es la que mejor responde a su posición. Los resultados son siempre anónimos.

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

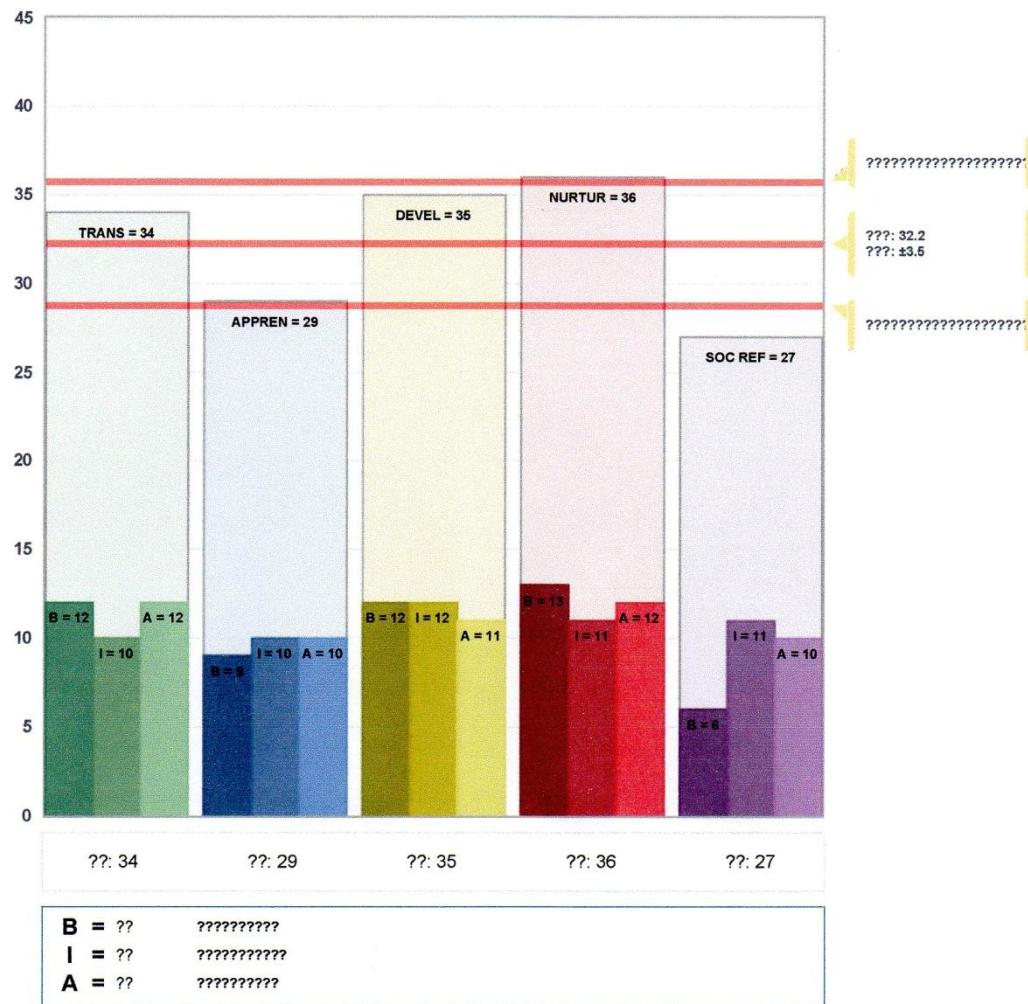
	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutral	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
1 Se mejora el proceso de aprendizaje cuando se tienen objetivos predeterminados claros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Para ser un profesor efectivo, se debe ser también un profesional efectivo en la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Antes de nada, el proceso de aprendizaje depende de los conocimientos previos del estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Es importante tener en cuenta las reacciones emocionales de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Mi enseñanza está centrada en el cambio de la sociedad en su conjunto, no del estudiante individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Los profesores deberían ser auténticos especialistas de su ámbito de conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 El mejor aprendizaje se obtiene trabajando junto a buenos profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 La enseñanza debería centrarse en provocar cambios cualitativos en el modo de pensar del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 En mi enseñanza, promover la auto-confianza del estudiante es algo prioritario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10 No es suficiente el aprendizaje individual si éste no genera el cambio social.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Los profesores efectivos deben ser, en primer lugar, verdaderos expertos en su área de conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 El conocimiento no puede separarse de su aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 La enseñanza debería concebirse a partir de lo que los estudiantes saben y piensan al llegar al curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 En el aprendizaje, el esfuerzo de los estudiantes debe recompensarse tanto como el logro final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Para mí la enseñanza es tanto un acto ético como una actividad intelectual	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En cada pregunta, marque por favor con una X una de las casillas.	1. Nunca	2. Rara vez	3. A veces	4. Habitualm	5. Siempre
16 Intento preparar a los estudiantes para los exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Mi intención es demostrar cómo actuar o trabajar en el mundo real	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Intento ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de razonamiento más complejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Intento potenciar en mis alumnos la auto-confianza y auto-estima como estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Intento provocar que los estudiantes reconsideren sus valores en profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47

21 Espero de los estudiantes que dominen una cantidad importante de información relacionada con la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Espero de los estudiantes que sepan cómo aplicar la materia estudiada en situaciones reales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Espero de los estudiantes que desarrollen formas nuevas de razonar sobre la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Espero que los estudiantes mejoren su auto-estima a lo largo del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Espero de los estudiantes que se impliquen en la mejora de la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Quiero que los estudiantes logren sacar buenas notas gracias a mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Quiero que los estudiantes comprendan cómo es la realidad del trabajo en el mundo real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Quiero que los estudiantes vean lo complejas que son realmente las cosas y lo interrelacionado que está todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29 Quiero ofrecer a los estudiantes un equilibrio entre cuestionarlos y apoyarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Quiero que vean con ojos nuevos lo que antes simplemente daban por hecho en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Logro cubrir el contenido del programa con precisión y en el tiempo asignado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Vinculo la materia con situaciones reales que se dan en su aplicación práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Planteo muchas cuestiones durante las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Siempre encuentro algo positivo que destacar en el trabajo o la contribución de cada estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 La materia académica es siempre un buen lugar para enseñar ideales superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Mi enseñanza se ajusta a los objetivos del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Hago demostraciones de las capacidades y métodos asociados a un buen trabajo en la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Cuestiono las formas habituales de comprender la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Animo a que se expresen los sentimientos y emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 En mi enseñanza se enfatizan más los valores que el conocimiento en sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Dejo muy claro a los estudiantes lo que tienen que aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Veo claro que los novatos aprenden de las personas con más experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 Animo a los estudiantes a cuestionar el pensamiento de sus compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 Comparto mis propios sentimientos y espero que los estudiantes hagan lo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Vinculo los propósitos formativos a los cambios necesarios en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TPI Profile Sheet

???????????, Ana. ????????????
 ????????????, ??? ?????.



????: Sep 08, 2013
 ????: Ana Lostao Pisa
 ????: No, I am not a member of any of these groups
 ??????: Professional Education Learners
 ?: History
 Learning setting: Face-to-Face, 2-9

Here is a report-back of your TPI scores:

Date: 08-Sep-13

Group of Learners reporting on: Professional Education Learners

Learning about: History

Learning setting: Face-to-Face, 2-9

Transmission Total: (Tr) 34

B = 12; I = 10; A = 12

Apprenticeship Total: (Ap) 29

B = 9; I = 10; A = 10

Developmental Total: (Dv) 35

B = 12; I = 12; A = 11

Nurturing Total: (Nu) 36

B = 13; I = 11; A = 12

Social Reform Total: (SR) 27

B = 6; I = 11; A = 10

Beliefs total: (B) 52

Intentions total: (I) 54

Action total: (A) 55

Overall Total: (T) 161

Thank you for taking the TPI. Please feel free to take it again on different occasions or with different learners in different instructional settings.

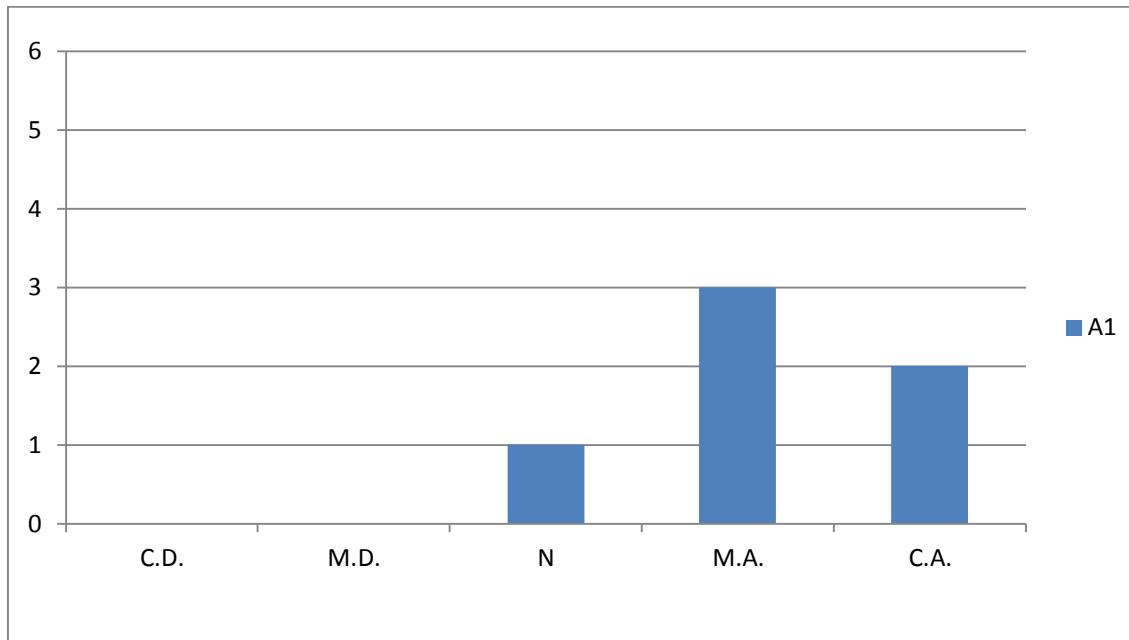
You can access a graphical display of your results here:

<http://www.teachingperspectives.com/drupal/tpi/tpi-results?nodeid=19305&name=Ana>

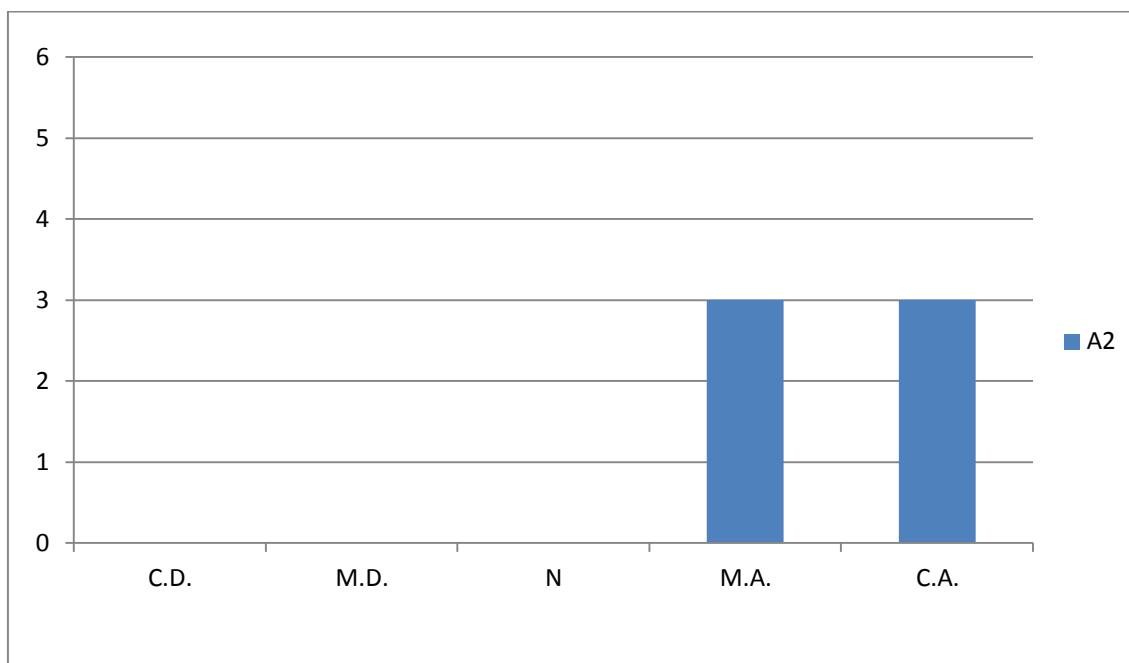
ANEXO IV: Cuestionario SEEQ

Dimensión A: Aprendizaje

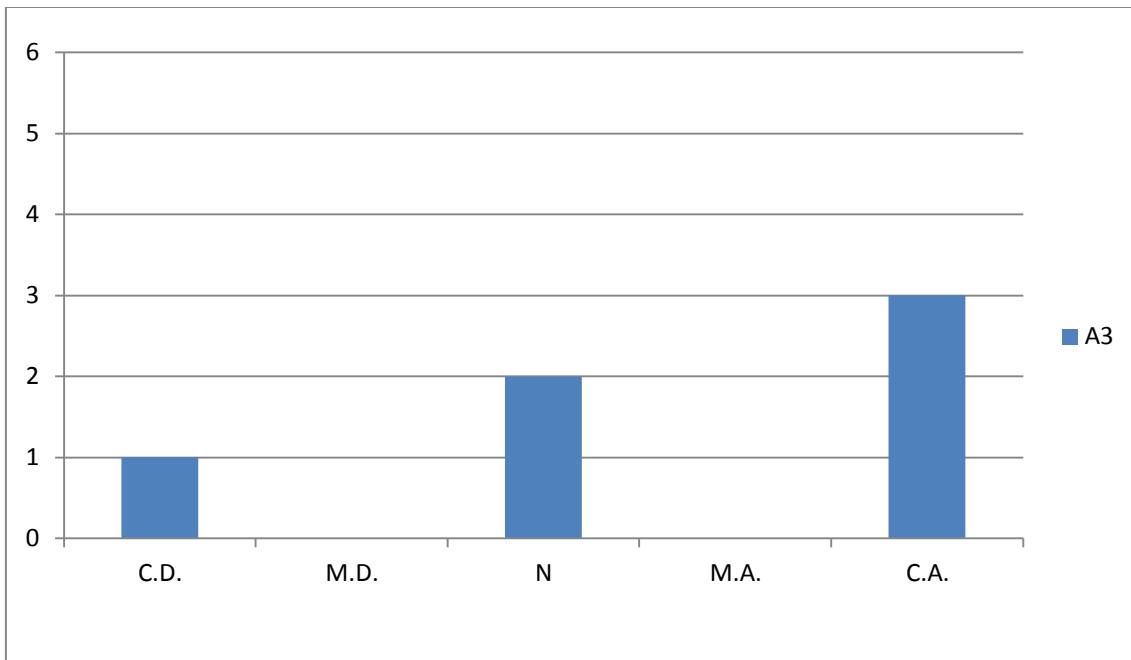
1 La asignatura me ha parecido intelectualmente estimulante e interesante.



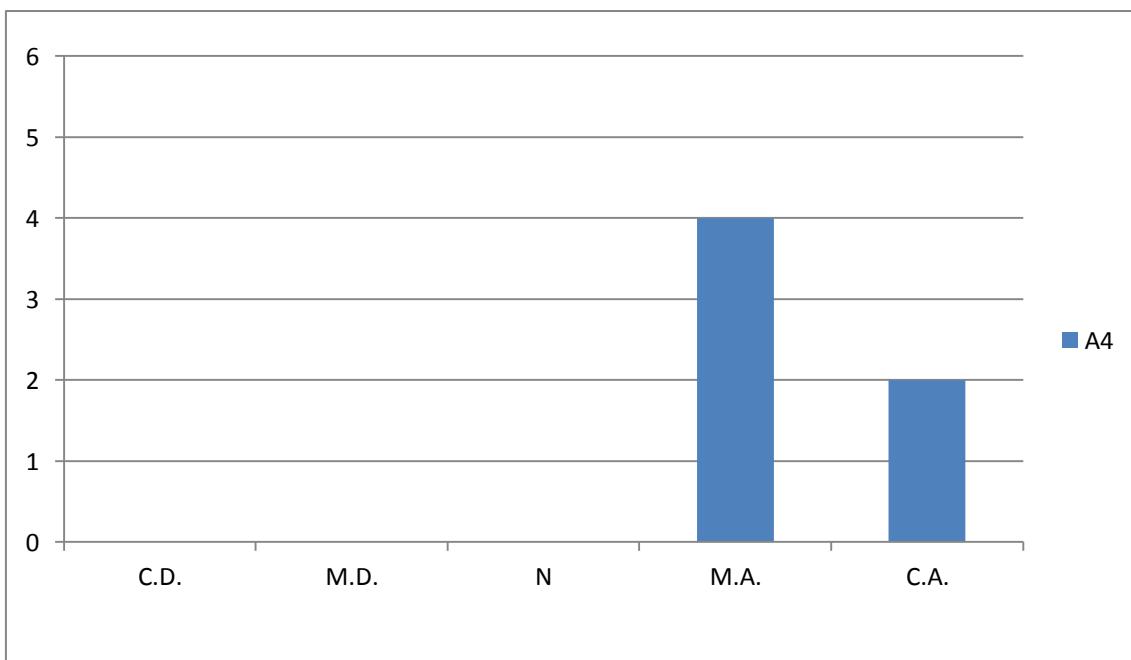
2 He aprendido cosas que considero valiosas.



3 Mi interés en la materia ha aumentado como resultado de esta asignatura.

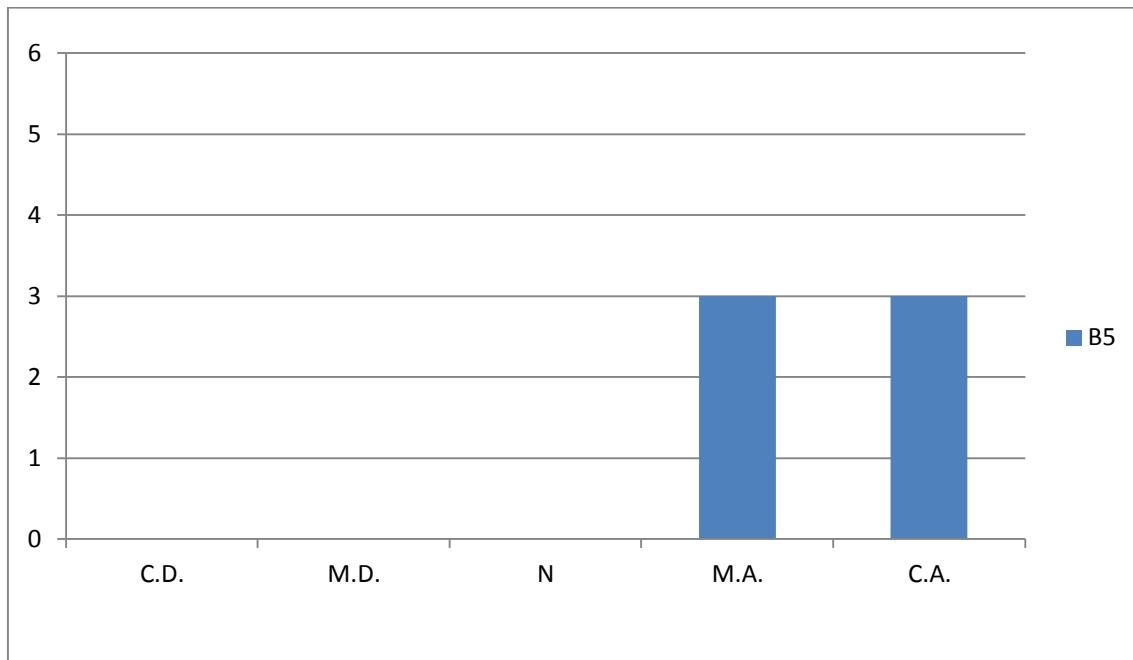


4 He aprendido y he comprendido los contenidos de esta asignatura.

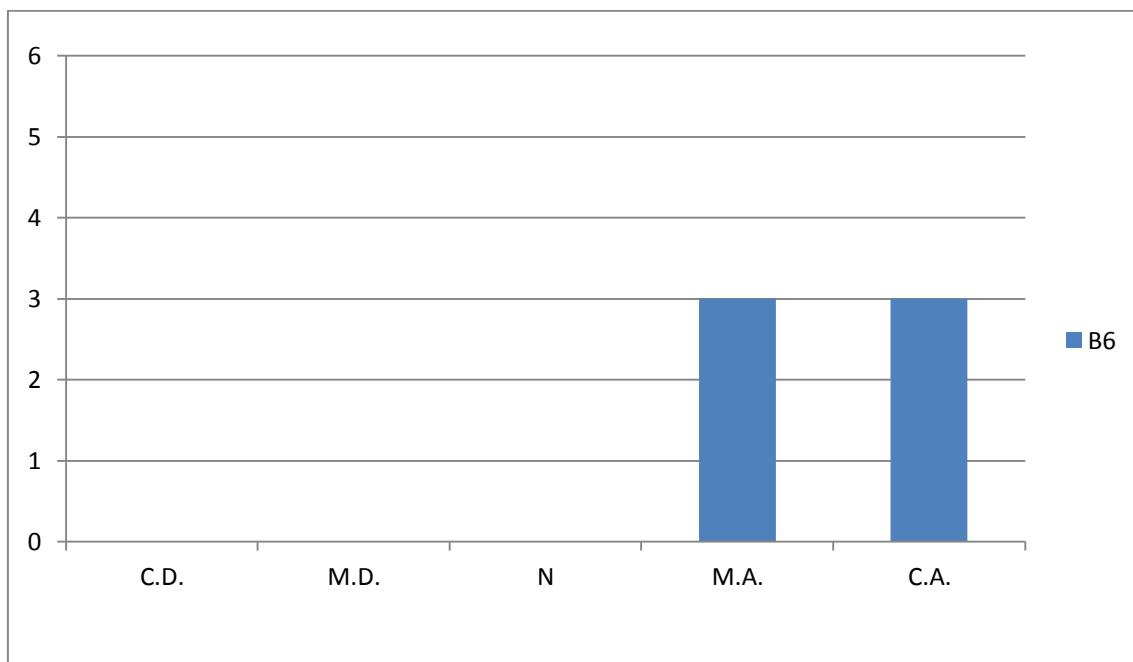


Dimensión B: Capacidad motivadora

5 El profesor imparte este curso con entusiasmo.



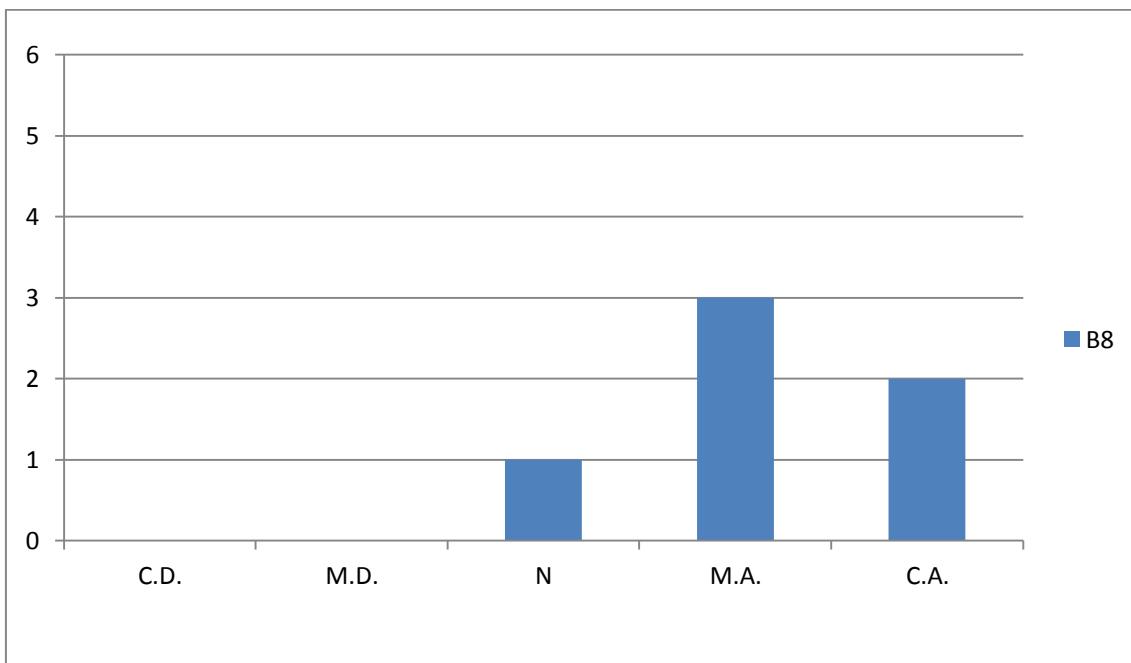
6 El profesor es dinámico y activo impartiendo esta asignatura.



7 El profesor consigue que sus presentaciones resulten amenas.

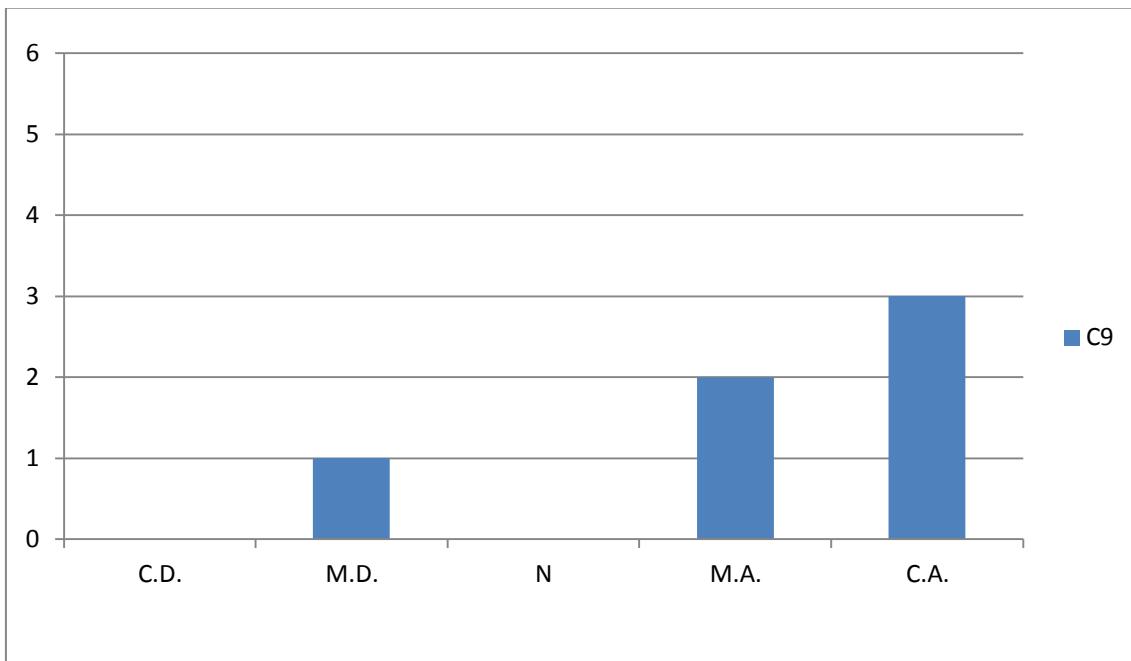


8 El profesor consigue mantener la atención

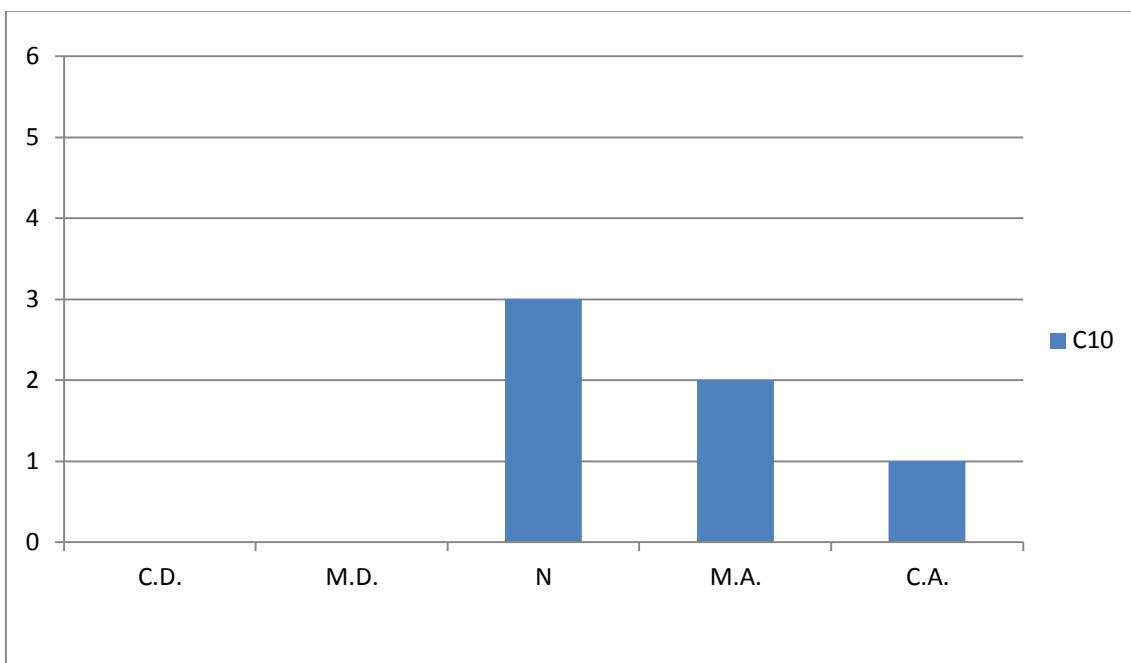


Dimensión C: Organización

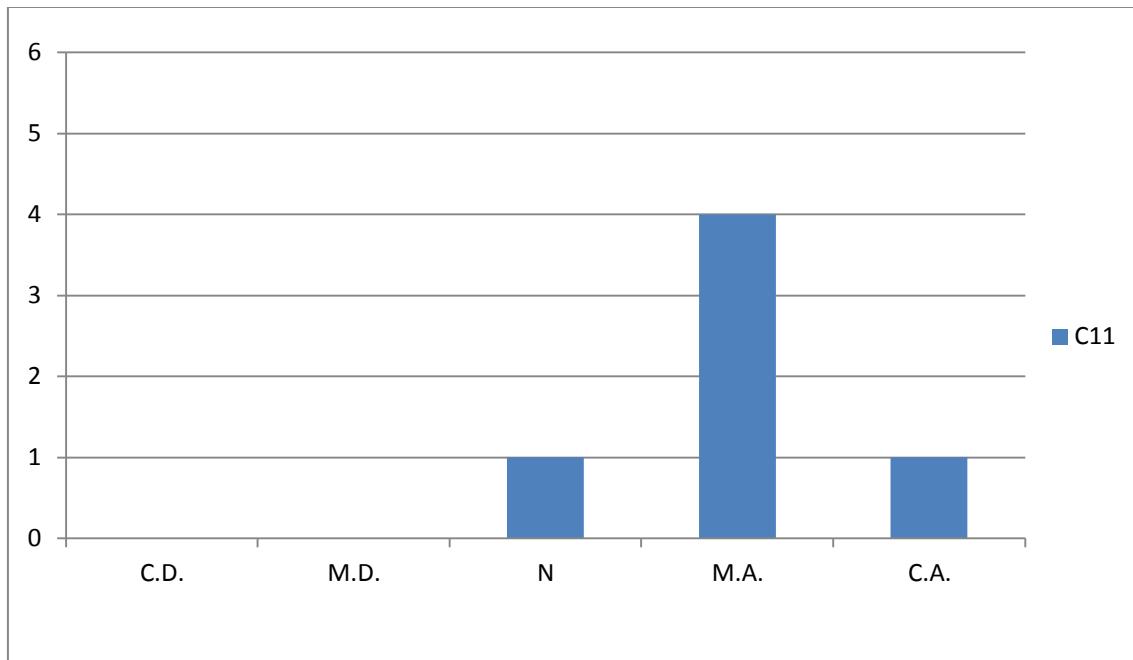
9 Las explicaciones del profesor eran claras.



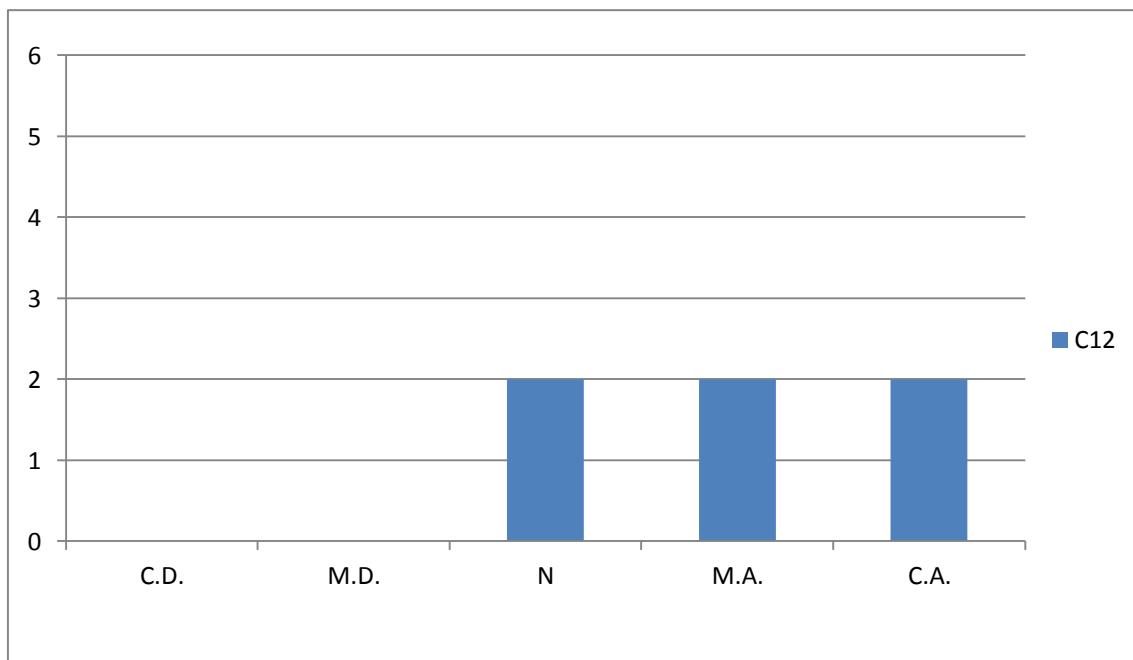
10 Los materiales asociados a la asignatura están bien preparados y cuidadosamente explicados.



11 Los objetivos anunciados coinciden con lo que realmente se ha trabajado.

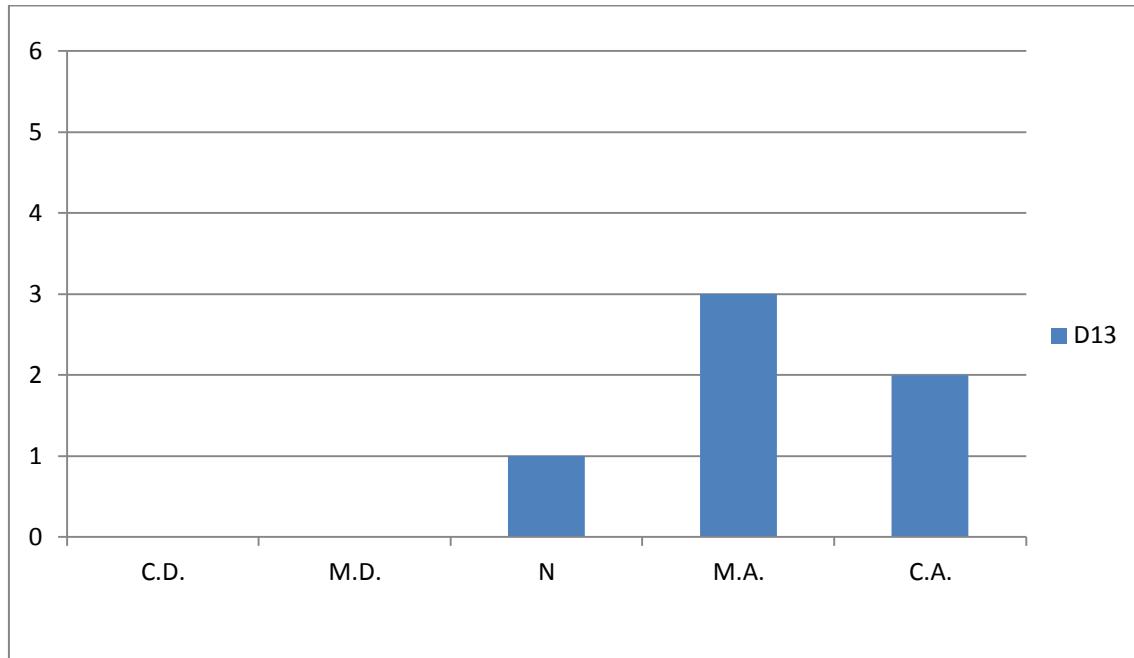


12 La forma en que el profesor expone facilita la toma de apuntes.



Dimensión D: Interacción

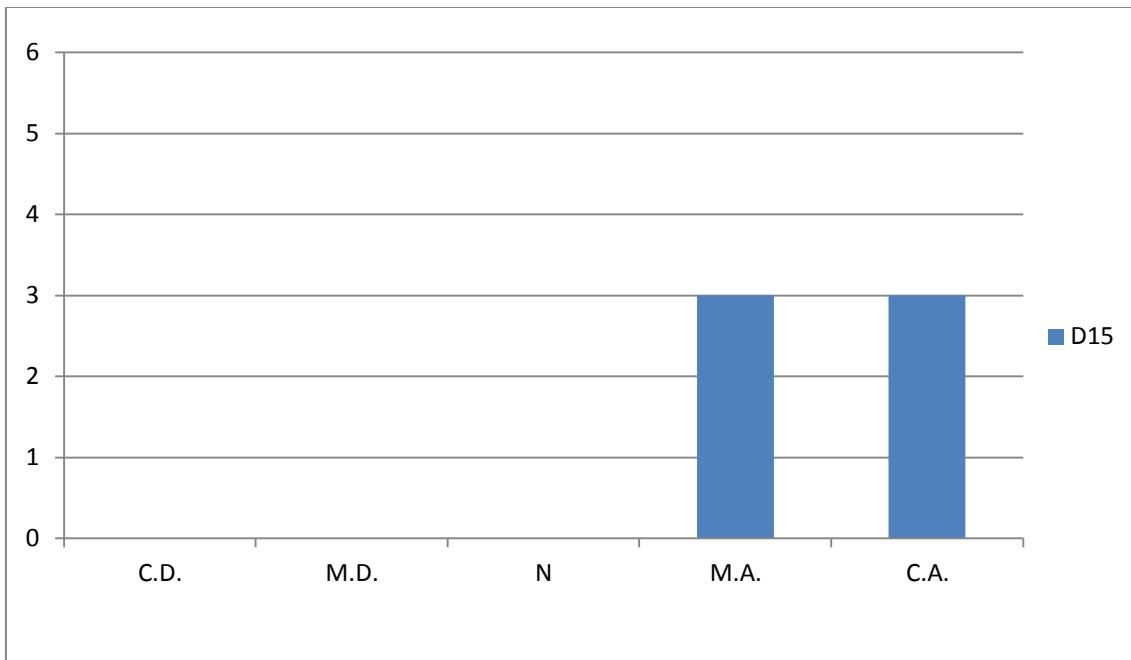
13 Se anima a los estudiantes a participar en las discusiones de clase.



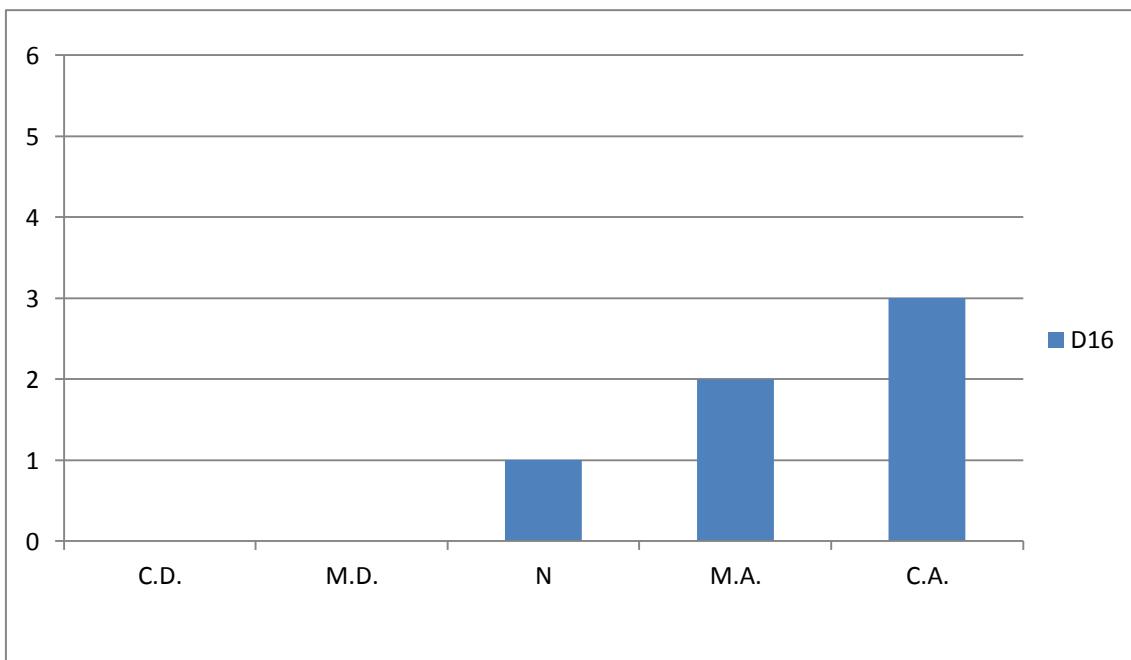
14 Se invita a los estudiantes a compartir sus conocimientos e ideas.



15 Se anima a los estudiantes a preguntar y se les dan respuestas significativas.

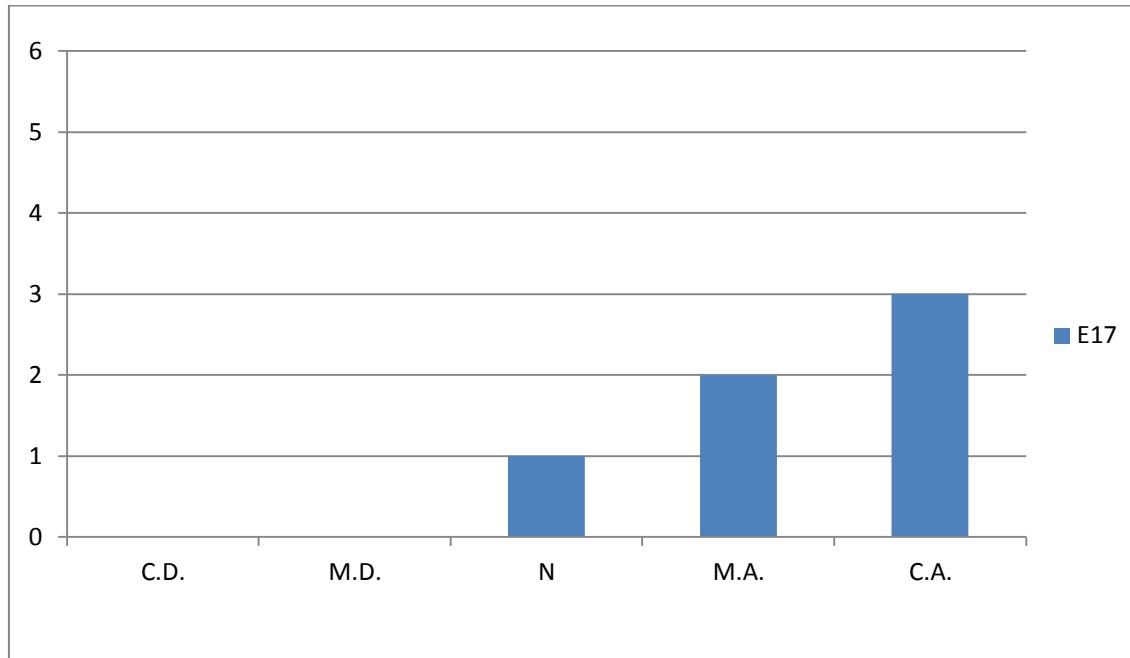


16 Se anima a los estudiantes a expresar sus propias ideas y a cuestionar las expresadas por el profesor.

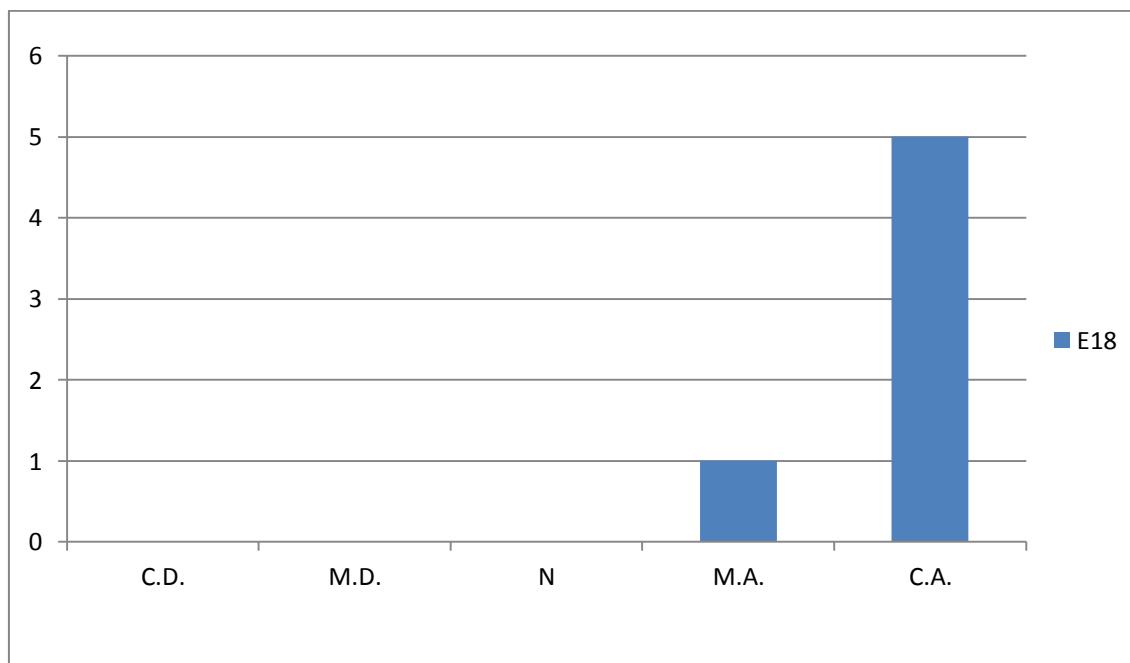


Dimensión E: Relación personal

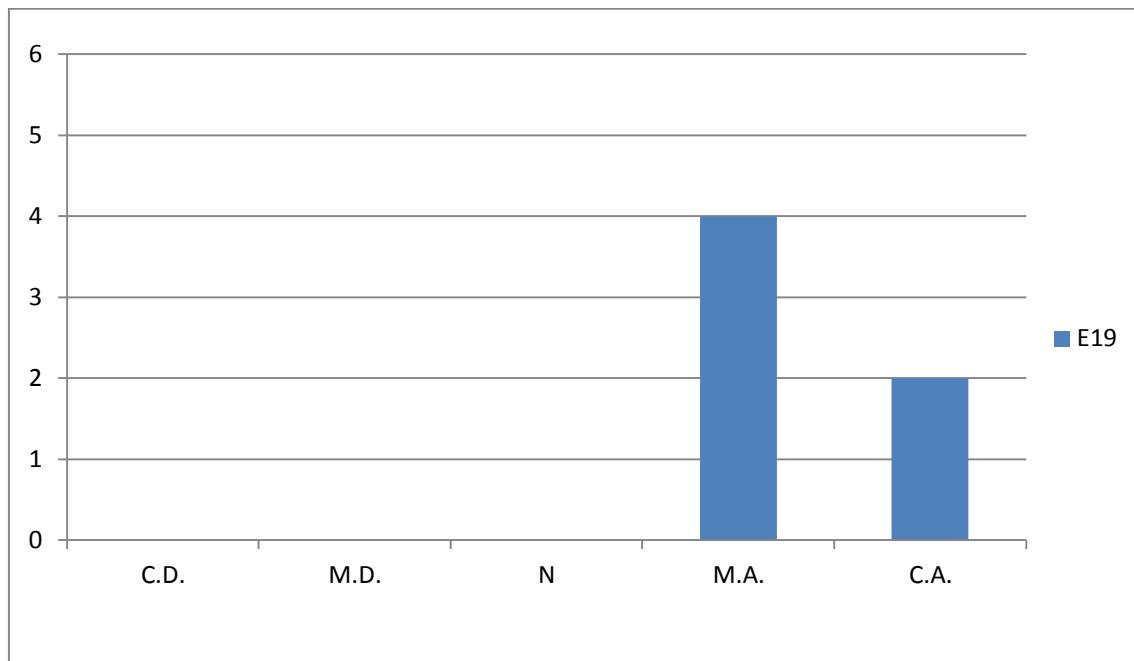
17 El profesor se muestra accesible en el trato individual con los estudiantes.



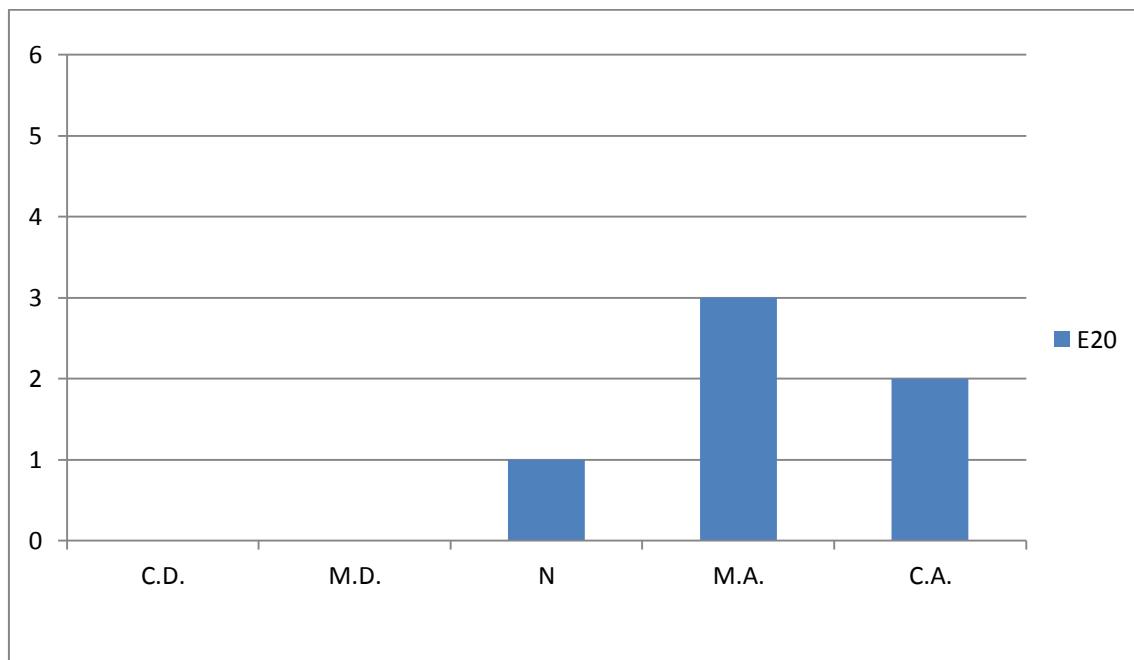
18 Los estudiantes se sienten bien recibidos por el profesor cuando le piden ayuda o consejo dentro o fuera de las horas de clase.



19 El profesor muestra un interés auténtico por los estudiantes individualmente.



20 El profesor es adecuadamente accesible para los estudiantes fuera de clase.

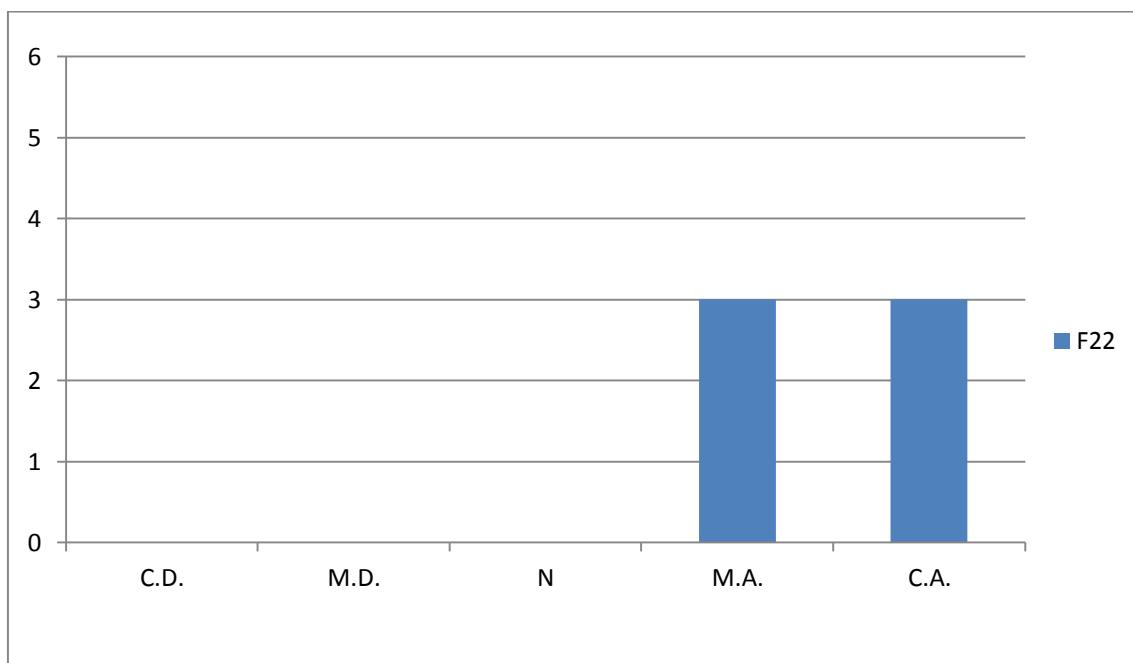


Dimensión F: Amplitud perspectivas

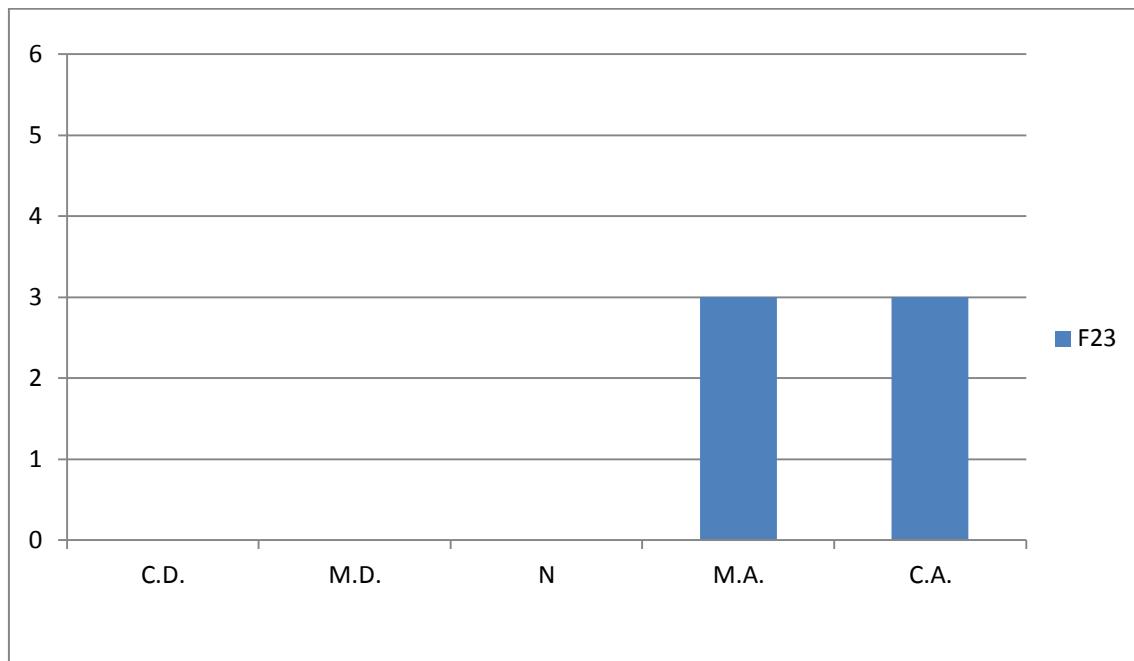
21 El profesor contrasta teorías diversas y sus implicaciones.



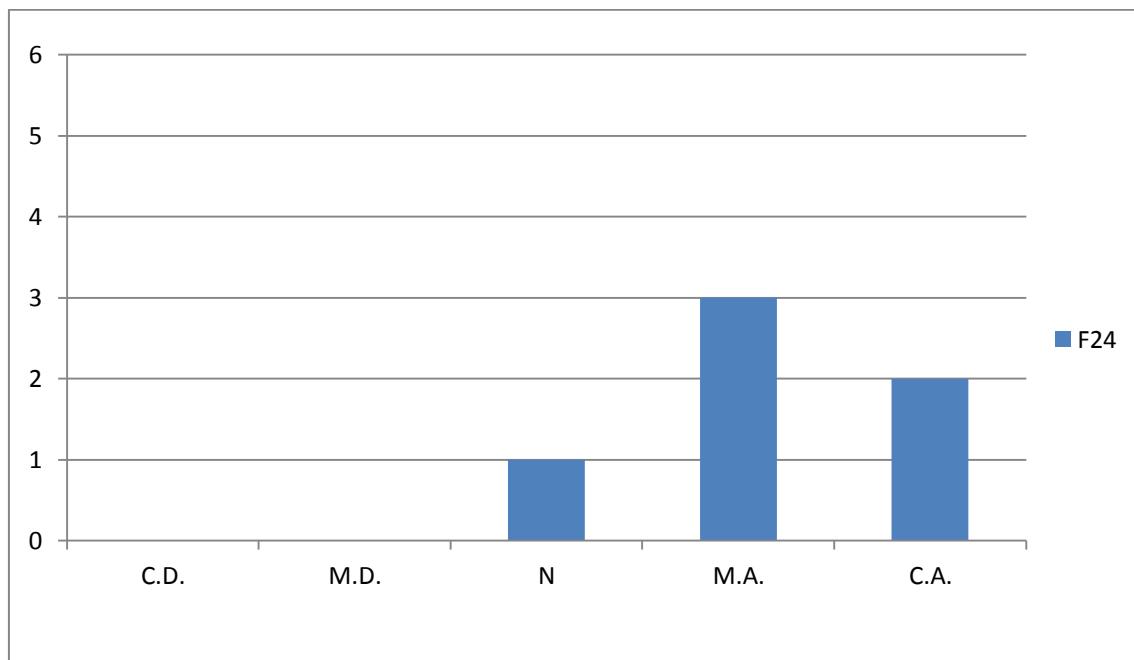
22 El profesor presenta el origen o fundamento de las ideas y conceptos desarrollados en clase.



23 El profesor presenta puntos de vista distintos al suyo cuando es preguntado.

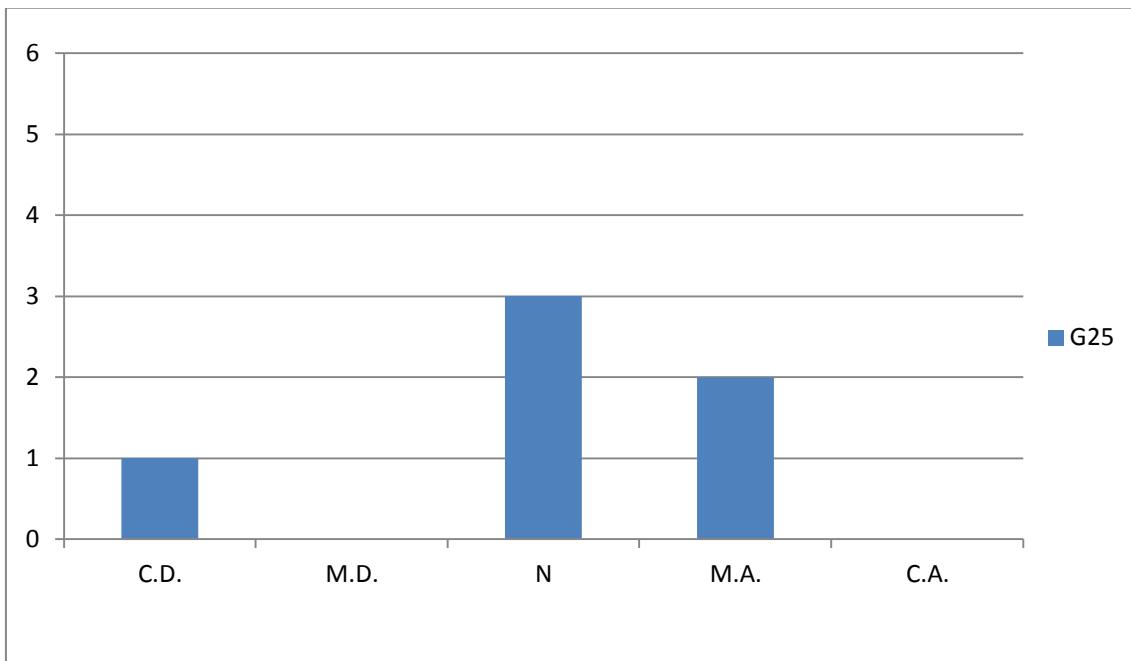


24 El profesor debate las contribuciones actuales en el ámbito de conocimiento.

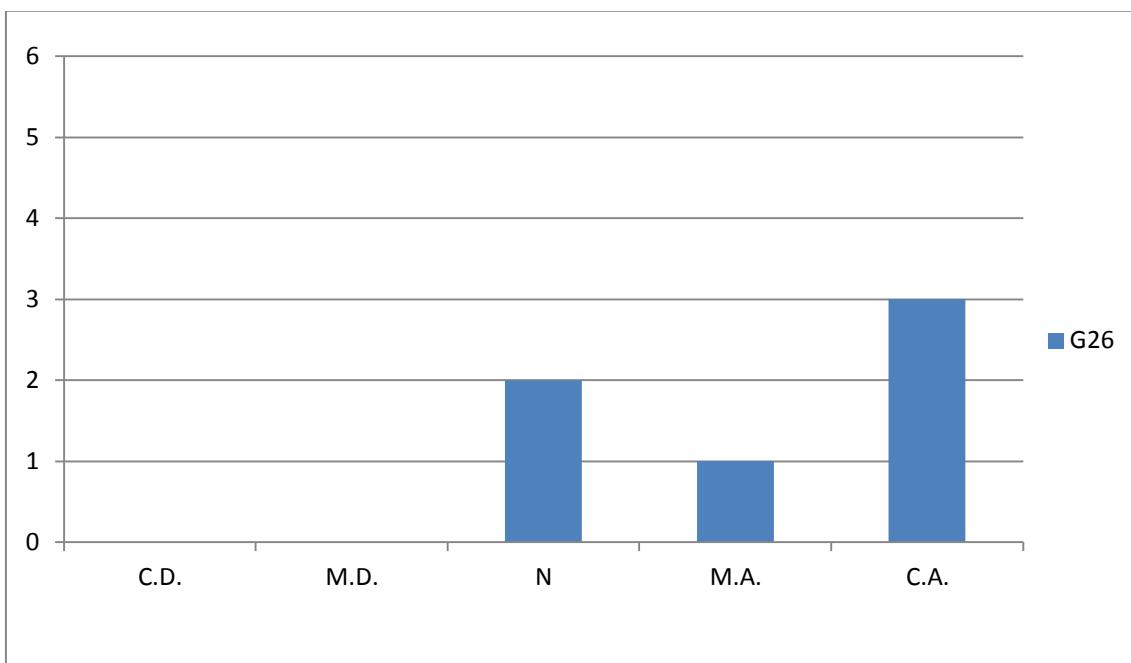


Dimensión G: Evaluación

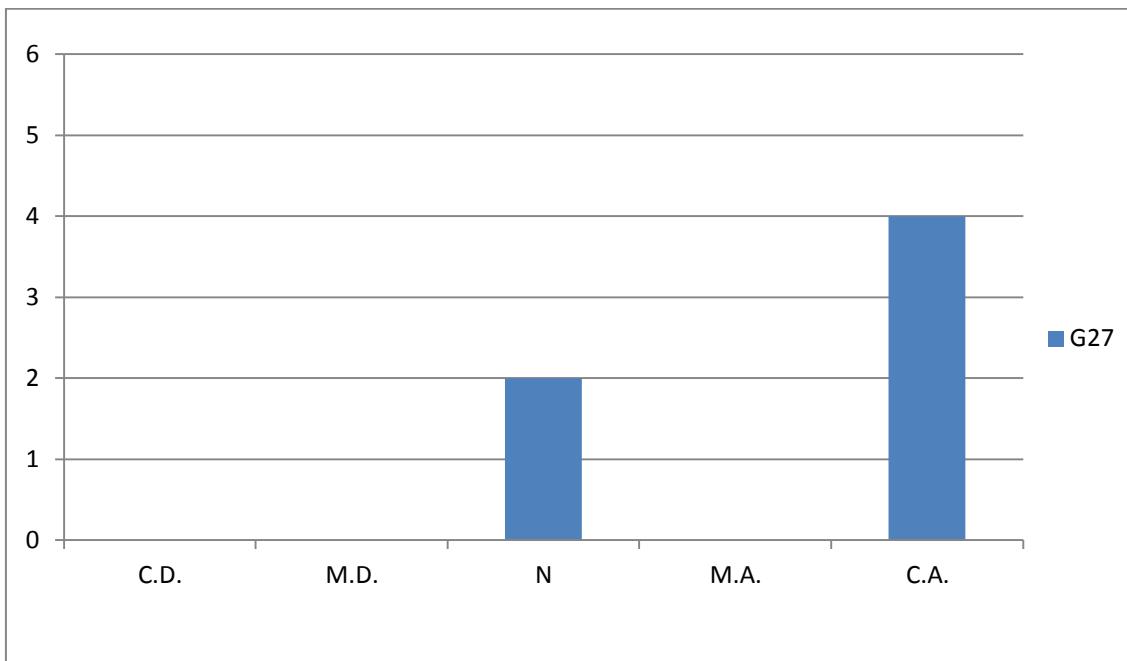
25 Se ofrece feedback valioso sobre los trabajos o exámenes.



26 Los métodos seguidos en la evaluación son justos y apropiados.

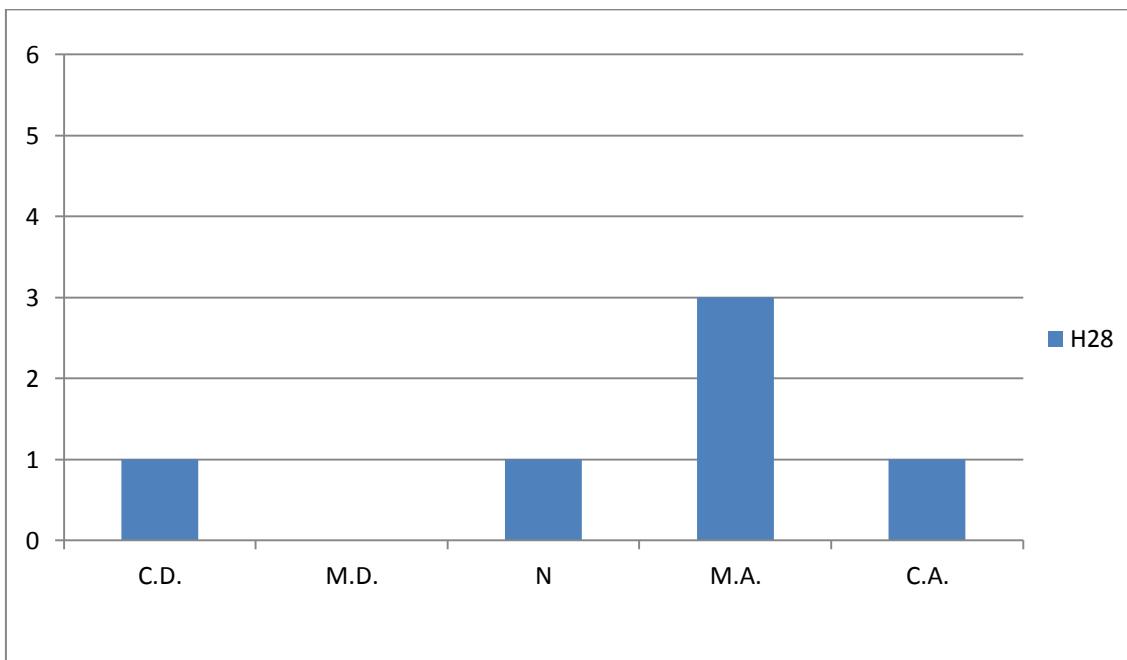


27 La evaluación califica aquello que el profesor manifiesta que es importante.

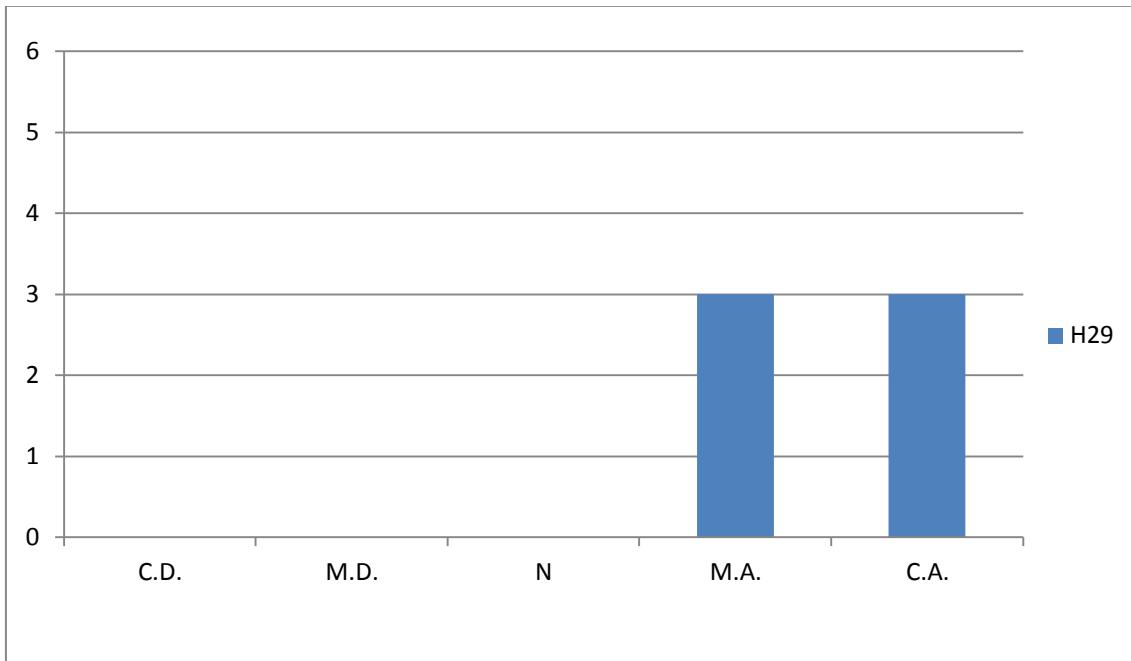


Dimensión H: Tareas

28 Los textos/lecturas requeridos son valiosos.

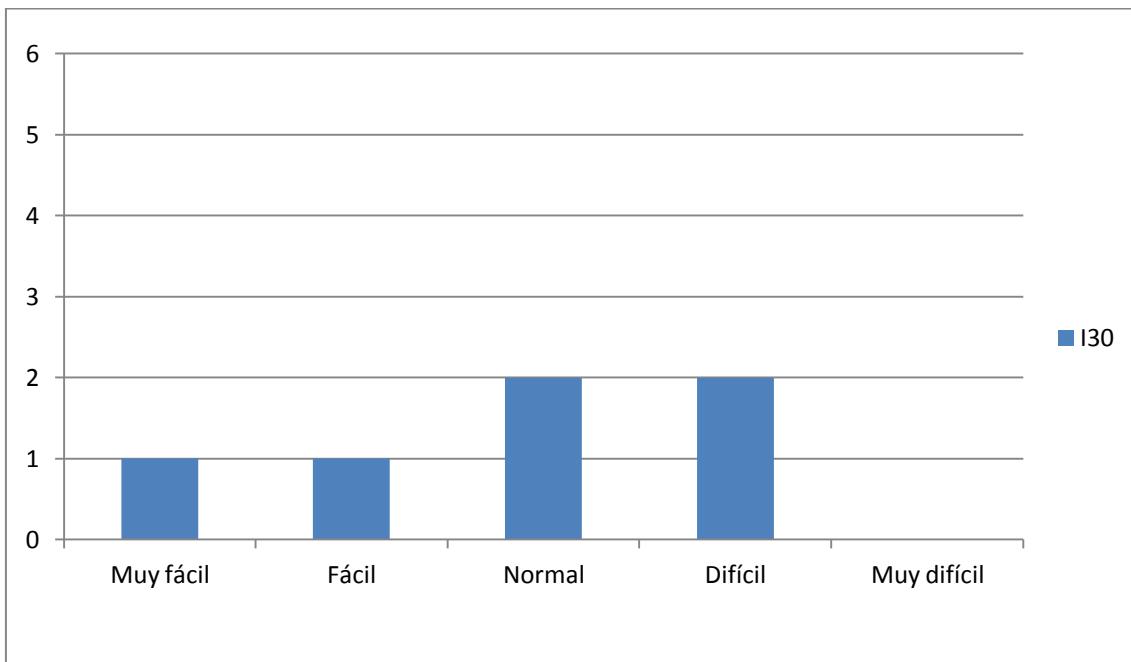


29 Las lecturas y trabajos contribuyen a valorar y comprender la materia.

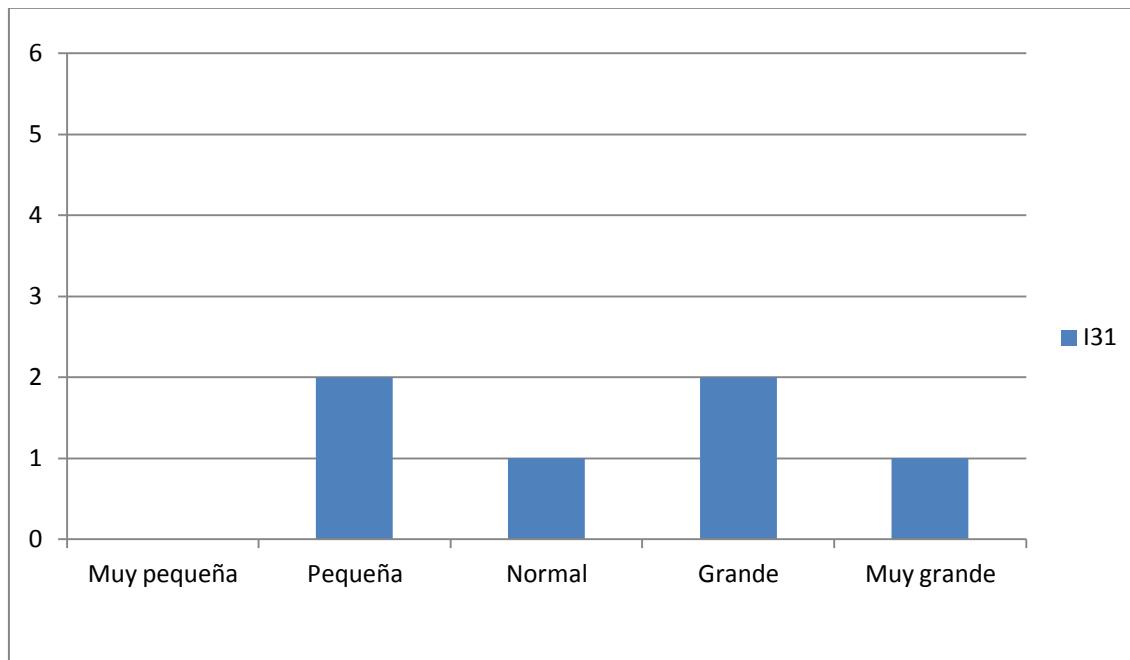


Dimensión I: Carga y dificultad

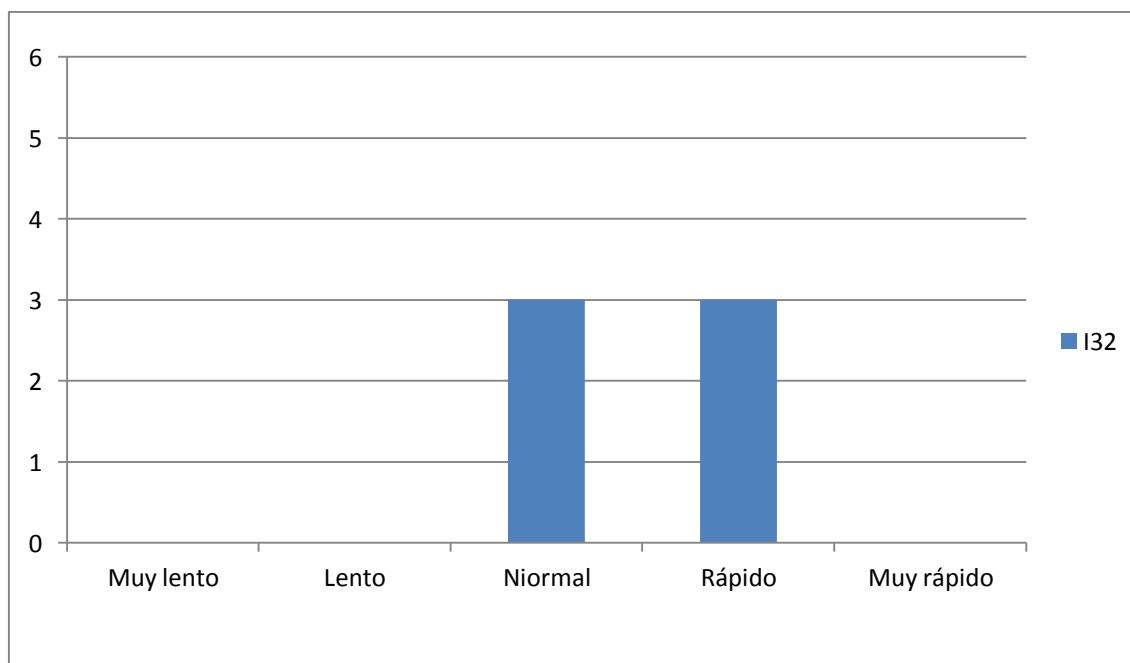
30 La dificultad de la asignatura, en relación a otras asignaturas del máster, ha sido:



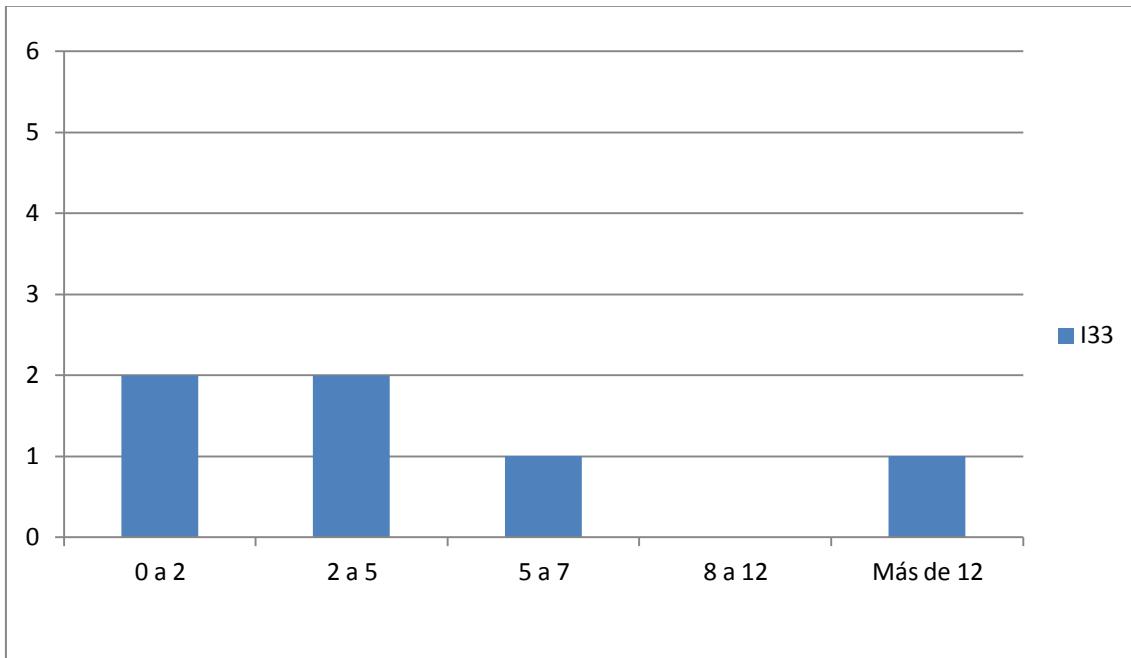
31 La carga de trabajo en la asignatura, en relación a otras asignaturas del máster. ha sido:



32 El ritmo de la asignatura ha sido:

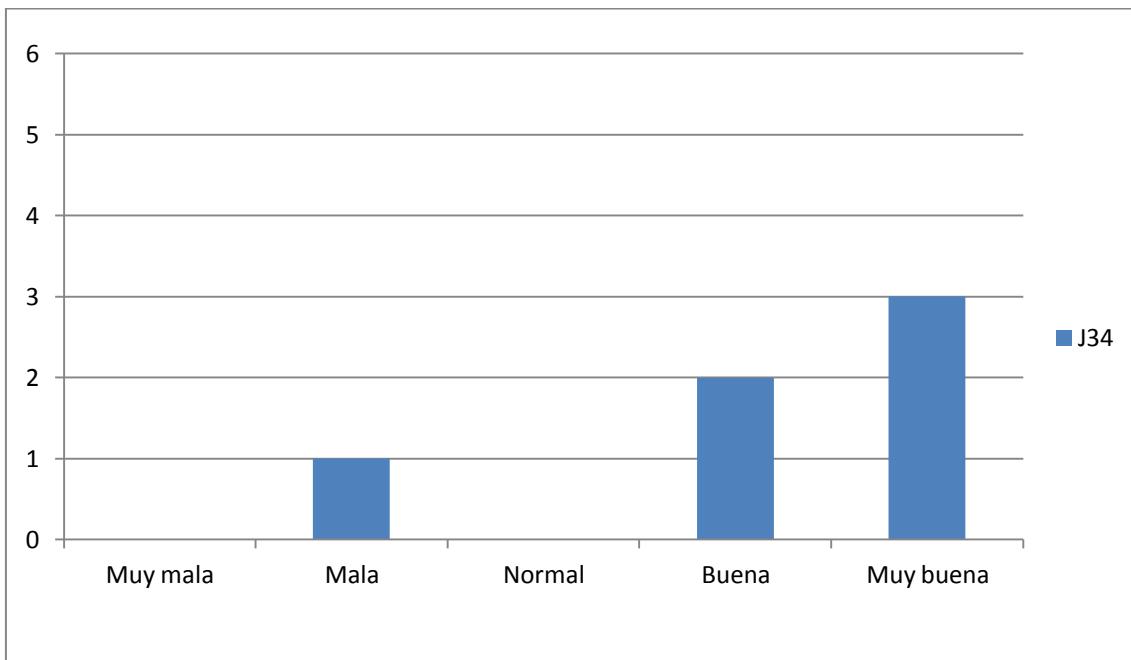


33 Aproximadamente las horas que he dedicado semanalmente almargen de las horas de clase ha sido:

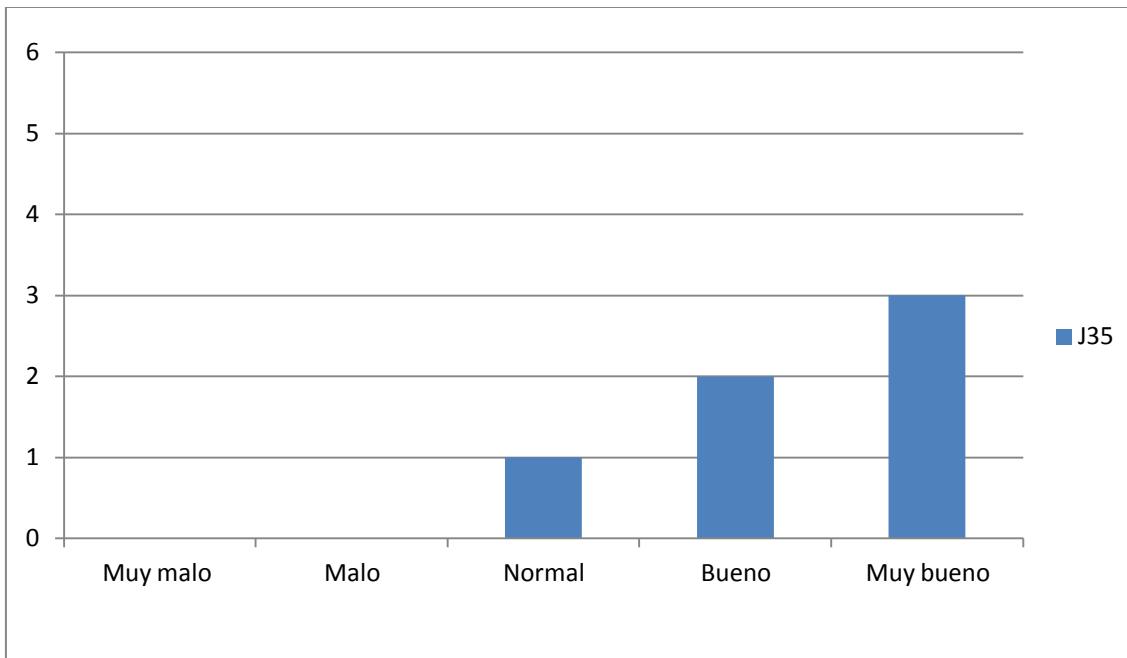


Dimensión J: Global

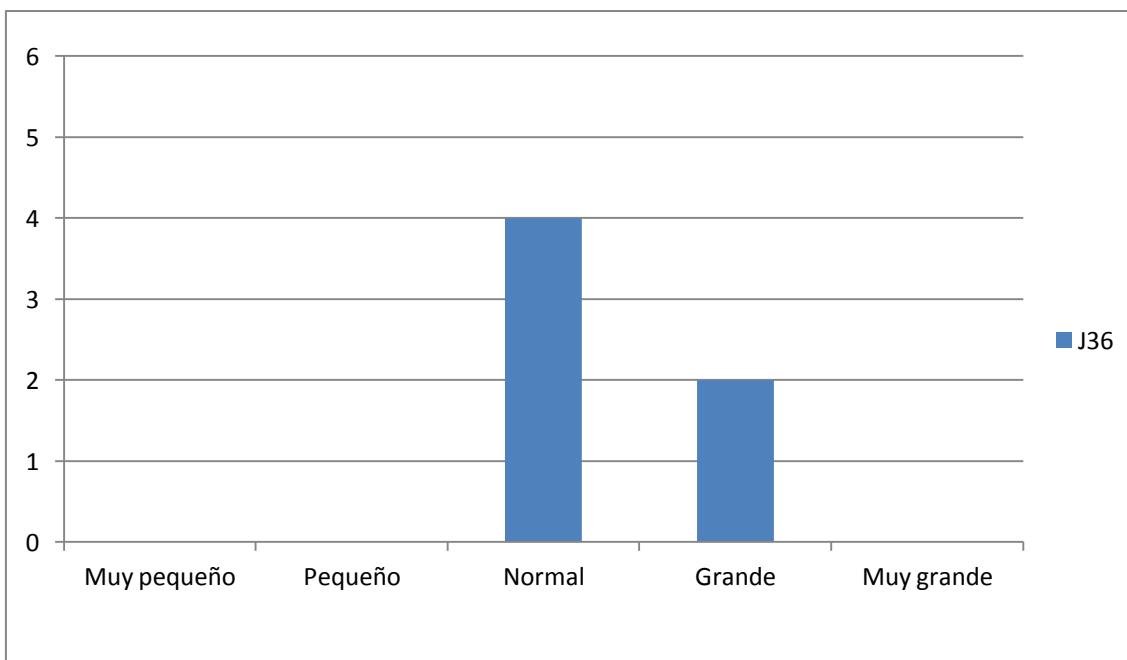
34 En comparación con otras asignaturas que he tenido, diría que esta asignatura es:



35 En comparación con otros profesor/as que he tenido, diría que este profesor es...



36 Tu interés en esta materia antes de comenzar la asignatura era...



ANEXO V. La Entrevista Semi-Estructurada.

Transcripción.

1.- ¿Qué esperas de tu actividad docente? **Estudiantes**

****Que mis alumnos disfruten y aprendan con mi asignatura.**

2.- ¿Qué es para ti un buen estudiante? **Estudiantes**

****Una persona que desea aprender, con motivaciones e inquietudes y alcanza la mayor parte de los objetivos**

3.- ¿A qué dificultades te enfrentas a diario? **Estudiantes**

****A alumnos desmotivados, sin ningún interés ni ganas de trabajar.**

Enseñanza como Trasmisión.

4.- ¿Qué consideras mejor para tu práctica docente, una materia completamente estructurada o dejar un cierto grado para la improvisación? **Actividades del aula (estructuración)**

****Actividades que dejen un cierto grado a la improvisación, por cualquier tipo de incidencias o interés que puedan surgir pero todo no se puede improvisar.**

5.- ¿Consideras la práctica docente como la mera trasmisión de conocimientos entre profesor y alumno? **Actividades del aula (estructuración).**

****No solo eso. Es también la adquisición de pensamiento crítico, autonomía personal. Los datos son secundarios, se pueden mirar en otros sitios.**

6.- ¿Qué grado de prioridad tiene la participación del alumno en el desarrollo de la clase? **Estudiantes/ Interacción.**

**** El 80%.**

Enseñanza como Desarrollo.

7.- ¿Crees que los conocimientos previos de los alumnos han de ser usados en toda práctica docente? **Planteamiento (propósitos)**

****Siempre, debemos partir de ellos. De hecho, son el andamiaje sobre el que se construye el nuevo conocimiento.**

8.- ¿Crees que el trabajo personal y autónomo del alumno es necesario en toda actividad de enseñanza aprendizaje? **Estudiantes**

****Si que es necesario y debemos intentar guiarles para conseguir esa autonomía.**

9.- ¿Consideras que el proceso de evaluación ha de ser un proceso de recordar y reproducir, o bien ejercicio de reflexión de lo transmitido? **Evaluación.**

****Un ejercicio de reflexión de lo transmitido.**

Enseñanza como Mentorización.

10.- ¿Crees indispensables indicaciones o directrices previas al trabajo del alumno?

Actividades del aula (estructuración)

****Dependiendo de los alumnos y la autonomía que hayan alcanzado necesitarán o indicaciones o directrices. Creo que debemos intentar que sean capaces de avanzar en sus conocimientos con indicaciones.**

11.- ¿Qué es más importante para ti, hacer el trabajo o enseñar cómo hacerlo?

Planteamiento curricular.

****Enseñar cómo hacerlo. Es un trabajo muy difícil, porque hay que animar, motivar, es querer aprender.**

12.- ¿Crees que el estudiante debe de alcanzar una aplicación práctica de lo estudiado?

Estudiantes.

**** Sí, así estará más motivado y podrá ampliar y continuar sus aprendizajes. Pero hay que tener en cuenta, que no todo tiene aplicación práctica.**

Enseñanza como Nutrición del Estudiante.

13.- ¿Consideras el apoyo del profesor fundamental para lograr objetivos o más bien fruto del trabajo y esfuerzo personal? **Actividades del aula (estructuración)**

****El profesor debe guiar pero se logran los objetivos con esfuerzo y trabajo personal.**

14.- ¿Qué importancia tiene para ti el responder a las necesidades del bienestar del alumno (emocional, intelectual)? **Estudiantes.**

****Es lo más importante si los alumnos tienen sus necesidades cubiertas, serán capaces de enfrentarse a cualquier tarea que se les imponga.**

15.- ¿Dónde crees que se encuentra el equilibrio entre exigencia y permisibilidad?

Estudiantes.

****Encontrar el equilibrio es difícil, depende de cada uno pero yo creo que se encuentra cuando son capaces de realizar sus tareas con autonomía.**

Enseñanza como vehículo para la Reforma Social.

16.- ¿Cuál es tu opinión acerca de imprimir una carga ideológica, por pequeña que sea, a una asignatura de Ciencias Sociales? ¿Cuáles pueden ser sus consecuencias?

Planteamiento (creencias).

****Debemos intentar ser lo más neutrales posibles en nuestras opiniones e ideologías. Debemos ofrecer una visión clara y objetiva explicando las distintas opciones y diversidad de opiniones, que sean ellos con sus conocimientos los que vayan adoptando posturas y maneras de pensar. Debemos formar alumnos críticos.**

17.- ¿Consideras que el fin último de la enseñanza es conseguir el cambio social o simplemente el aprendizaje individual? **Planteamiento (propósito)**

****Debemos buscar un cambio social a través del aprendizaje individual.**

18.- ¿Consideras importante que los alumnos tengan capacidad para adoptar una postura crítica que ponga en cuestión convencionalismos universalmente aceptados?

Planteamiento (creencia).

****No sólo es importante si no que debe ser el objetivo de cualquier enseñanza.**

9.- BIBLIOGRAFÍA.

Feldman, D., *Didáctica general (Cap.II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora, pp. 20-32)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez. M. de la Cruz, E. Martin & M.Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Pags. 101-103.

Kember (1997), Prosser, M. & Trigwell, K., (1999). *Understanding Learning and Teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press; y Pratt D., (2002). Good Teaching: One size fits all? In J. Ross-Gordon (Ed.), *An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Biggs, J., & Tang, C., (1999). *Teaching for quality learning at university: what the students does*. Philadelphia: Society for research into higher education & Open University Press; y Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M.P., (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. de la Cruz, E. Martin & M.Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Págs. 120-126.

Hoepfl, M.C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9 (1)

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 67-71.

Freixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 97-118.

Pratt, D. D., & Collins, J.B. (2000). *The Teaching Perspectives Inventory*. Paper presented at the 41st Adult Education Research Conference, Vancouver, B.C.

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. Págs. 100-123