

TRABAJO FINAL DE MASTER

MASTER DE FORMACION DEL PROFESORADO: CIENCIAS SOCIALES



**Universidad
Zaragoza**

Alumno: Pablo Campos Jaca

Tutor: Rafael De Miguel González

Modalidad: A

Facultad de Educación

INDICE

1. INTRODUCCIÓN: PRINCIPIOS DE LA DOCENCIA.....	PAG 02
2. ANÁLISIS DE DOS TRABAJOS.....	PAG 14
 2.1. TRABAJO N°1.....	PAG 15
 2.2. TRABAJO N°2.....	PAG 22
3. CONCLUSIONES: PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	PAG 33
4. BIBLIOGRAFÍA.....	PAG 38
5. ANEXO 1: TRABAJO N°1	PAG 39
6. ANEXO 2: TRABAJO N°2.....	PAG 55

1. INTRODUCCIÓN: PRINCIPIOS DE LA DOCENCIA

A lo largo de los meses que ha durado este máster, la visión que se ha adquirido sobre la enseñanza ha ido evolucionando conforme se iban adquiriendo los diferentes contenidos que se transmitían mediante las diferentes asignaturas. La mayoría de los contenidos eran desconocidos, pero a la vez que se profundizaba en ellos más necesarios y útiles se percibían.

La misión por lo tanto que se le había encomendado al máster, mediante sus respectivas asignaturas, era la de proporcionar una serie de armas y estrategias a los alumnos que lo cursaban para que de cara a su futura labor en las aulas, con alumnos de secundaria, supiesen como educarlos y transmitir los conocimientos necesarios. De esta forma, el ejercicio de la docencia, se ha concebido, como la suma de dos funciones¹, siendo la primera de ellas, una visión común, para cualquier especialidad, cuya dimensión es ante todo educadora. La segunda función que compone la docencia consiste o se corresponde con la transmisión específica de los contenidos de la asignatura, es decir, se centra en la didáctica específica de la asignatura que va a impartir en docente. En la especialidad cursada en este máster se ha formado a licenciados en Historia, Historia del Arte o Geografía que pretenden llegar a ser profesores de Ciencias Sociales, por lo que el análisis debe ir dirigido a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para finalizar este análisis, he incluido un apartado final, donde explico los retos que en la actualidad se le plantean al docente en el aula; siendo algunos de ellos nuevos y otros no tanto, pero que sin duda alguna condicionan el ejercicio de la actividad docente.

La Docencia: Función Educadora

A lo largo de nuestra vida como docentes, siempre se ha de tener en cuenta que nuestro deber no es solo la transmisión de los contenidos pertenecientes a la asignatura que tengamos que impartir. La enseñanza, también tiene la función de formar personas, y ante todo deseamos formar buenas personas, por lo que uno de los papeles que el profesor debe desempeñar en el aula es el de educador.

Cuando nos referimos a que un profesor tiene que ser educador, nos referimos a que además de transmitir de una forma eficaz los contenidos de la asignatura, tiene la función de educador. Esto significa que el profesor tiene la obligación de ayudar a sus alumnos a crecer y a madurar tanto en el ámbito de su asignatura como en otros más personales. No solo utiliza sus excelentes explicaciones o buenos consejos para relacionarse con sus alumnos, sino que la relación profesor-alumno es especialmente importante en relación a una serie de objetivos plenamente académicos. La relación con los alumnos se establece, a través de unas conductas que se pueden denominar como educadoras.

El perfil del profesor educador no es una lista de rasgos, sino de una serie de actitudes y creencias que son las que se van a manifestar en el estilo del profesor de relación en la clase. Lo que el profesor haga provendrá de sus propios conocimientos, de su propia respuesta a la pregunta de qué es ser profesor. El cómo ser consecuente con sus

¹ El esquema de trabajo que planteo, está muy relacionado con la estructura del máster, el cual, en su primera parte tenía una función, más orientada, a la transmisión de unos contenidos específicos sobre la

creencias es un problema (o un desafío) posterior; primero hay que establecer un perfil o mejor un núcleo de creencias sobre quien es en cuanto a ser profesores, como el profesor se ve a sí mismo.

El profesor, por lo tanto, ve su profesión como una oportunidad y sobre todo como un gran honor, incluso como un reto, además de ser consciente de la gran responsabilidad que conlleva esta tarea. La oportunidad consiste en ser consciente de que tiene la posibilidad de formar ciudadanos críticos, los cuales durante esos años obtendrán una serie de conocimientos, principalmente académicos, pero también, una serie de conocimientos y aptitudes que les permitirán desarrollar su rol de ciudadanos de la forma más honesta posible. No todo el mundo es capaz de ejercer semejante responsabilidad, por lo que el profesor, como anteriormente se ha citado debe considerar un honor que se le haya encargado tal responsabilidad.

La visión por lo tanto del buen profesor, es la de aquel que ve su profesión docente como una oportunidad para ayudar a servir a los demás. Asume la enseñanza como compromiso personal, un servicio a sus alumnos y a sus familias que son los que hacen posible, que el profesor tenga ese puesto de trabajo, con un servicio de la mayor calidad educativa posible. El buen profesor es el que busca, mediante el proceso emocional, la manera de conseguir que los alumnos se sientan bien para que el aprendizaje sea el mejor y de la mayor calidad posible. La calidad no solo se orienta a la enseñanza, sino más hacia el aprendizaje para reflexionar sobre la calidad de la enseñanza. Algunas asignaturas, como es el caso de la historia, no suelen gustar a los alumnos en su mayoría, por lo que el profesor educador debe buscar la forma de captar la atención de los alumnos hacia esa asignatura, lograr despertar su interés con el fin de lograr que su proceso de aprendizaje de la misma sea mucho más sencillo.

A lo largo del máster se ha aprendido que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una transmisión de información pretendida y otra no pretendida. El profesor educador además de ser eficiente mediante la transmisión de información pretendida, también debe controlar esa transmisión de información no pretendida. Cuando me refiero a información no pretendida, es aquella que se escapa de la intención formal o le es prestada una menor intención; ejemplos de esa información no pretendida, son las actitudes, las conductas y reacciones espontáneas que reflejan su modo de estar en la clase. Son actitudes y conductas que muestran de alguna forma sus creencias implícitas sobre lo que significa ser profesor. Podemos deducir que el profesor debe ser un modelo de identificación un ejemplo para sus alumnos, porque también se trata de formar ciudadanos y buenas personas y muchos alumnos tienden a imitar a ciertas figuras que han conocido a lo largo de su vida, por lo que un control minucioso de esta información no pretendida en los aspectos citados debe ser una misión prioritaria.

Otro hecho que se ha aprendido en este máster, es la percepción que los alumnos tienen sobre su profesor. El profesor, para ser educador, debe tratar de ser percibido por sus alumnos como un buen profesor y debe ser querido por los mismos, me refiero a que sea cordialmente aceptado, no rechazado. No debe ser visto para nada como un adversario o como un mero transmisor de contenidos. El profesor debe mostrarse como aliado. De esta forma para lograr ser educador, de su figura debe emanar esta percepción.

Tras un análisis amplio se ha llegado a la conclusión de que son cinco las actitudes que el profesor debe poseer para ser educador: motivador, respetuoso, buen comunicador,

preocupado por el aprendizaje de sus alumnos y favorable a crear una atmósfera para aprender. Por supuesto el pleno dominio de los contenidos didácticos constituye un pilar básico para lograr que esta percepción sea exitosa.

El profesor por lo tanto, debe creer en su responsabilidad ética y moral de hacerse consciente del impacto que los profesores tienen en sus alumnos. Debe regirse siempre por una máxima que es: tratar de realizar todo el bien posible en todo momento, no solo quedarse en lo puramente académico, ya que está formando personas, y cierta parte de lo que el profesor enseñe, afectará a los alumnos en cierta medida. Por supuesto el profesor tiene que aceptar la responsabilidad de verse a sí mismo como posible modelo de identificación para sus alumnos. Tiene que tratar de ser en todo momento una buena persona, ya que esto repercute en los alumnos. Además siempre debe tratar de enseñar algo más y más aun cuando le queden escasos años en la práctica de su profesión, cuando es más lógico que pueda persona es más proclive a una “relajación” en su función como profesional de la docencia.

Se debe traer a conciencia un matiz imprescindible y es que los profesores no lo son todo, por supuesto, pero el profesor tiene una incidencia importante o puede tenerla en la vida de sus alumnos y casi sin darse cuenta. Es necesario caer en la cuenta de la trascendencia de lo que se hace en clase y de cómo se es en clase. También es necesaria la evaluación de lo que está pasando en la clase. El profesor educador acepta una responsabilidad importante, aunque el profesor no puede contribuir a todo, si que puede contribuir a que el alumno sea una buena persona y eso ya es importante. El profesor educador debe tener en cuenta que numerosos problemas o imprevistos se darán lugar a lo largo de su vida como docente. Siempre debe buscar soluciones que impliquen contribuir al crecimiento de los alumnos hasta donde el profesor crea y pueda llegar. Un buen escenario pueden ser las situaciones cotidianas, las cuales pueden ser utilizadas como un reto u oportunidad, a través de ellas el profesor puede desarrollar o estimular la imaginación y la espontaneidad lo que convierte al profesor en funcionalmente más eficaz.

Otra característica propia de lo que es el ejercicio de la actividad docente por parte del considerado profesor educador es mostrar siempre las mejores expectativas sobre los alumnos para que ofrezca el máximo rendimiento. Esto es conocido como el efecto Pygmalion, que explicado en breves palabras determina que el rendimiento del alumno está en parte sujeto a las expectativas que el profesor deposita en él. En el caso de este profesor denominado educador, debe siempre esperar lo mejor de los alumnos, es decir, la manifestación abierta de unas expectativas altas para que, de esta forma el alumno ofrezca el máximo rendimiento posible.

La labor del buen profesor se aprecia también en el trato diario con los alumnos. El buen profesor debe tratar a todos los alumnos por igual, independientemente de su condición, y siempre debe liberarse de los prejuicios que pueda elaborar sobre uno o más alumnos. Los prejuicios siempre están presentes, pero es tarea del profesor ser consciente de ellos y tratar a los alumnos de la misma forma. Si el profesor se deja llevar por los prejuicios o por otras influencias que alteren la convivencia profesor-alumno en el aula, estas alteraciones pueden traer connotaciones negativas. El profesor educador no discrimina y busca activamente el éxito de todos sus alumnos, no es la mera expresión de una intención, sino de un programa de conducta para el profesor.

Con respecto al trabajo diario de los estudiantes en el aula, el buen profesor siempre debe tratar de motivar a sus alumnos. La motivación hacia los alumnos ayuda a cumplir los objetivos y por otro lado ayuda a reducir la sospecha de que se tienen prejuicios, lo cual repercute enormemente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante estas situaciones triviales, el profesor siempre debe reaccionar con sutilidad.

Para que la labor del profesor sea la adecuada, debe ser muy cuidadoso con el trato diferencial hacia los alumnos, por ejemplo, con el alumno que manifiesta más interés en la materia que el resto de sus compañeros. Esto es así, porque el profesor siempre tiende a ser más favorable a este tipo de alumnos en el trato personal y esto puede provocar ciertos pensamientos negativos entre los alumnos. El profesor debe el mismo trato profesional a todos los alumnos, incluso a aquellos que apenas acuden a clase o que cuando acuden no buscan un buen clima de convivencia. Oportunidades para todos y no solo para los elegidos debe ser la filosofía de todo profesor en este aspecto. Ante todo no se debe discriminar y sobre todo debe buscar activamente el éxito de todos y cada uno de sus alumnos. Para lograr ello el profesor debe tratar a los alumnos de una forma correcta como un camino para lograr su éxito no solo académico, sino también en sus círculos personales, ya que son personas humanas; el alumno interiorizara ciertas actitudes percibidas mediante la observación de sus docentes, así que incluso más que en otros aspectos, el profesor debe dar ejemplo en el trato verbal con sus alumnos. Las actitudes que se han nombrado deben ser traducidas en comportamientos del día a día. La situación debe ser positiva, de esta forma se cumple el denominado efecto Galatea². Ante estas actitudes el buen profesor debe reaccionar asumiendo que las expectativas no son sin más ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos y que se ha de tomar conciencia de que las conductas asociadas a sus expectativas y deseos si pueden contribuir al éxito de unos y al fracaso de otros.

La otra cara de la moneda del efecto Pygmalion es el efecto Gólem como resultado del fracaso del alumno por las expectativas negativas puestas en él. El cómo se ve y como se valora inicialmente a los alumnos, sí puede ser un factor importante en su camino hacia el éxito o hacia el fracaso. Esto es así porque esta valoración inicial puede desencadenar una serie de actitudes y comportamientos que van a empujar eficazmente a los alumnos a una dirección u otra.

El profesor tiene varias fuentes de poder, como la autoridad legal, poder sancionar y de aprobar o suspender. No siempre son conceptualizadas estas capacidades como fuente de poder pero es necesario verlas como vías para influir positivamente en los alumnos. Las fuentes de poder deben ser utilizadas por el profesor educador para despertar en sus alumnos deseos, como evitar el fracaso y aprobar el curso. Entre estas fuentes de poder encontramos: la autoridad legal, poder de sancionar y poder de aprobar o suspender. No siempre se tiende a ver estas capacidades como fuente de poder pero es necesario verlas como vías, para influir de forma positiva en los alumnos. Ante como usar este poder existen un catalogo de fuentes de poder social, siendo la primera el poder legal que obviamente tiene el profesor. El hacer valer su autoridad legal puede llevar al alumno a la obediencia, pero no necesariamente al conocimiento. Por ello el profesor tiene que conocer las demás fuentes de poder y no quedar reducido simplemente al uso de la autoridad legal. El poder premiar y poder castigar son otras dos fuentes de poder importantes que hay que entender en un sentido muy genérico. Es importante traer a la

² El efecto Galatea: Profecías que se cumplen a sí mismas.

conciencia tanto el bien como el mal que se puede hacer con estas formas específicas de premiar y castigar y quizás sobre todo, el bien que es posible dejar de hacer.

Finalmente las dos últimas fuentes de poder que se citarán son: el ser percibidos como modelos de identificación y fuentes de conocimiento. Estas fuentes de poder e influjo interpersonal se pueden clasificar en dos grandes categorías; una negativa como es apoyarse simplemente en la mera autoridad legal y en el poder sancionar de una manera u otra, y otra positiva como la que debe tratar de llevar a cabo el buen profesor y es nada menos que ser modelos de identificación, saber premiar, disponer de una autoridad académica otorgada mediante el saber, siendo el pilar mas importante del que debe irradiar la autoridad del profesor.

El profesor con respecto a sus alumnos debe tener siempre en conciencia, que son gente normal, que se puede aburrir y se aburre. Al ser gente normal reacciona mejor a la alabanza que a la crítica; responde bien a la atención personal. Los alumnos son gente normal que comete errores y que posee sus limitaciones físicas; la gente normal ni es mala, ni está en principio desmotivada, ni está dispuesta a engañar, ni es merecedora de desconfianza como punto de partida, etc. El profesor debe tratar pues a sus alumnos como personas normales, de esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre más favorablemente. Una buena manera de lograr esto es mediante el uso de las preguntas orales. Estas preguntas además de proporcionar una mayor interacción profesor-alumno dentro del aula, también proporcionan una oportunidad para ayudar al alumno, para enseñarle a pensar. También el uso de las preguntas por escrito tiene una especial importancia ya que sirven para evaluar el clima de la clase mediante sus respuestas y conocer lo que piensan. Es el uso de las respuestas lo que realmente importa.

En el ámbito de la evaluación el profesor no solo debe utilizarla para calificar mediante notas a sus alumnos. Un uso correcto de ésta reside en la oportunidad que representa para interrelacionar con los alumnos y ayudarles a mejorar. El profesor debe ser en todo momento justo y razonable en las calificaciones de sus alumnos y siempre debe informar al alumno a tiempo para que evite el fracaso. La evaluación debe servir también para condicionar como estudia el alumno, consolidar los conocimientos adquiridos y la transmisión de los verdaderos objetivos de la asignatura. El profesor, por lo tanto piensa en formas de evaluación más sencillas, que no supongan mucho trabajo extra, como lo son las preguntas orales; también la evaluación bien pensada y a tiempo puede ser la clave del éxito. El uso inteligente y educativo de la evaluación, se traduce en que se debe ver como un canal de comunicación y relación con los alumnos muy eficaz; esta debe ser la prioridad del buen profesor con respecto a la evaluación. La evaluación comunica mucho y de manera muy eficaz y podría ser también un excelente medio didáctico, pero para ello el buen profesor no debe quedarse únicamente en la realización de exámenes finales. La evaluación bien pensada y a tiempo puede ser la clave del éxito. Esto algo debe decirle al profesor educador.

Finalizando este apartado dedicado a la labor educadora del profesor, concluiré citando que el profesor no escoge a sus alumnos, y en muchas ocasiones determinadas formas metodológicas de aprendizaje es posible que no cuajen en todos los grupos. El buen profesor debe ser siempre consciente de esa relación con el grupo, la cual marcará la evolución de este, por lo que debe ver el aula como un espacio de relación que amplía

su propia tarea como profesor y que otorga una mayor satisfacción profesional y que como última instancia refuerza el proceso de enseñanza aprendizaje.

La Docencia: Finalidades de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Cómo se ha expuesto en el anterior apartado, el profesor, tiene una función educadora, ya que está formando personas y naturalmente se pretende que sean buenas personas y en definitiva buenos ciudadanos. La docencia a su vez está compuesta de otro fin, que es la transmisión de contenidos, a través de la asignatura que impartamos. A lo largo de estos meses de formación en este máster, se ha pretendido que cuando seamos docentes, seamos educadores, pero también que seamos profesores de ciencias sociales, que va a ser la asignatura que impartamos en el centro de enseñanza secundaria. Ser profesor de Ciencias Sociales no implica únicamente tener unos grandes conocimientos de las disciplinas de Geografía, Historia e Historia del Arte, sino que implica saber cómo transmitir esos conocimientos a los alumnos. Estos conocimientos son muy específicos y se pueden definir como amplios y complejos. La transmisión de contenidos, no es una función independiente de la función educadora, sino que están muy relacionadas, el docente puede ser también educador a través de los contenidos de su asignatura.

Aprender como transmitir una serie de conocimientos, es uno de los pilares en la formación del profesorado, y para ello se le ha de formar en las didácticas específicas de la asignatura que se vaya a impartir. Los profesores que van a ser formados en esta especialidad, lo van a ser de Geografía, Historia e Historia de Arte, es decir Ciencias Sociales, por lo que la didáctica en la que debe estar formado este tipo de profesorado: La Didáctica de las Ciencias Sociales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, nace con el fin de formar a profesores para que sepan trasladar el conocimiento a grupos de población. Saber enseñar contenidos ha constituido una de las principales preocupaciones del profesorado de cualquier etapa educativa. A esta preocupación pretendió dar respuesta la Didáctica General desde la construcción de modelos generales para los problemas de la enseñanza de todo tipo de contenidos. A lo largo de los años 60 y 70 aparecen las didácticas específicas como ámbitos dedicados al análisis y a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos, y a la formación del profesorado. Su institucionalización y reconocimiento como área del saber universitario se produjo en España en la década de los 80.

La democratización del sistema de enseñanza en España, coincide con el reconocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, pero este fenómeno trajo consigo una serie de problemas en la enseñanza y en el aprendizaje que no eran

evidentes, ni se manifestaban con la crudeza con la que lo hicieron en ese momento³. El principal problema, era el fracaso escolar, surgido de la masificación en las aulas y de la mayor duración de la enseñanza obligatoria. El problema, incitó a numerosos investigadores a la realización de diferentes trabajos que abogaran por una solución, lo cual explica el surgimiento de las didácticas específicas en nuestro país.

Según Xavier Hernández (2000), esta disciplina puede intervenir con eficacia en los procesos de enseñanza aprendizaje institucionales, llegando a tener una amplísima incidencia social en las nacientes industrias culturales de la comunicación y el turismo. Tiene su espacio propio, con personalidad diáfana, y que se relaciona con las disciplinas referentes, las ciencias de la comunicación y las ciencias de la educación. Su fin, por lo tanto es ofrecer a grandes sectores de la población, objetos de estudio históricos, geográficos y sociales en general, de tal forma, que no necesiten ser expertos en cualquiera de las materias para poder acceder a ellos.

Según Pilar Benejam (2000), las ciencias sociales en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, deben cumplir tres objetivos: Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven; ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad que se hacen acerca de sus problemas; y finalmente presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario.

La didáctica tiene ciertas dificultades para alcanzar esos objetivos, principalmente porque no dispone de conocimientos sociales que respondan a una referencia disciplinar única, sino que debe buscar el conocimiento en un conjunto de disciplinas sociales, cada una de ellas con su propio campo semántico y su metodología específica. La Didáctica de las Ciencias Sociales, a pesar de contar con aproximadamente dos décadas dentro del sistema universitario español, sigue siendo un área de conocimiento poco consolidada. Cómo ciencia o disciplina específica tampoco cuenta con referentes en las universidades occidentales, lo que quizás sea su punto más débil.

Desde la educación primaria nadie discute la acción didáctica de un profesor, pero desde la educación secundaria, el papel que tiene la Didáctica de las Ciencias Sociales sigue siendo en ocasiones incomprendido. La concepción general es que se piensa que las ciencias referentes del didacta, puestas allí en simple presencia, en acción más que expositiva, bastan para que se cumplan los objetivos de la educación. Pero se olvidan de que las Didácticas Específicas son las que ejercen el papel de puente que valora por encima de todo los conocimientos, si, pero que sabe que de poco sirven en el aula sin las ciencias de la educación.

³ Muchos de esos problemas siguen hoy en día vigentes, aunque es cierto que el número de casos ha ido descendiendo a lo largo de estos años. Por otro lado han aparecido otros nuevos. Sobre estos problemas o retos, hago una especial valoración en el siguiente apartado de este primer punto.

El principal objetivo de la didáctica de las ciencias sociales, es ofrecido por Joan Pagès (2000), destacando que su principal función es la de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investigar sus orígenes y tradiciones. Son conocimientos construidos por el profesorado, el alumnado y los saberes y se dirigen al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender que hace o deja de hacer, la racionalidad que dirige su práctica, la preparación de sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica, así como para poder analizar que ha ocurrido o ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. Su objeto de estudio sería los mecanismos de transmisión de determinados conocimientos, la naturaleza del conocimiento, vendría dada, básicamente, por la interacción entre que enseñar (conocimientos), cómo y por qué enseñar (psicología y didáctica), el método recaería en la esfera propiamente didáctica y su función sería preparar profesionales de la enseñanza (sin descartar otros posibles perfiles).

Analizado el concepto de Didáctica de las Ciencias Sociales, es momento de analizar el papel que el didacta o el profesor de Ciencias Sociales, desempeña en el aula. Para Xavier Hernández (2000), el didacta opera generalmente tratando de transmitir una serie de objetos de estudio, a grandes grupos sociales, en este caso este grupo está compuesto por los alumnos. Los objetos de estudio son complejos y no es posible transmitirlos en toda su complejidad. El didacta por lo tanto, nunca va a poder transmitir una imagen “objetiva” que corresponda estrictamente a la realidad. De esta forma, el didacta, tratará de transmitir una imagen, lo más fidedigna posible, tras un examen, crítica, selección y trabajo con las diferentes fuentes e hipótesis. Esta imagen deberá ser comprensible y acorde con el conocimiento establecido por las ciencias referentes.

De esta forma el trabajo básico del didacta, consiste en construir, imágenes virtuales del presente o el pasado, accesibles, comprensibles y comunicables. Estas imágenes, servirán para exponer la mejor perspectiva sobre el objeto global y con el mínimo de deformaciones, independientemente de todos los puntos de vista, aproximaciones o alejamientos que puedan suministrarnos las ópticas de las disciplinas referentes.

El profesor de ciencias Sociales, deberá tener presente que su función como didacta es la de comunicar/enseñar y enseñar a enseñar (explicar/comunicar) el sujeto de la disciplina de Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del Arte). Su formación en la didáctica supondrá la creación de diferentes puentes entre los objetos y los saberes geográficos, históricos y sociales y su concreta o amplia divulgación. No se puede dudar de la dimensión social que posee ya que contribuye positivamente a la culturización de la sociedad, a través de los procesos de enseñanza aprendizaje institucionalizados, a través de diversas iniciativas institucionales o a través de las diferentes demandas generadas por el mercado.

Las Ciencias Sociales deben corresponderse, con los “standars” científicos referentes, por lo que un profesor ha de estar muy al corriente de “los estados de la cuestión”. Pero un profesor investigará no solo para crearla sino también para comunicarla. De esta

forma el profesor debe preocuparse por estas tres competencias mediante la transmisión de las ciencias sociales: competencia perceptiva, el alumno ha de comprender el gradual distanciamiento entre pasado y presente; la competencia interpretativa, la dotación de significado a los caudales de conocimientos que hay que estructurar y organizar hasta construir nuestra “memoria” social y finalmente la competencia representativa, donde los alumnos adquieren la conciencia de sus competencias de acción sobre el presente.

El profesor de ciencias sociales, debe por lo tanto ser consciente del efecto que surge en sus alumnos al explicar Ciencias Sociales. Stenhouse, un historiador, es el que establecerá las razones para aprender Ciencias Sociales “crear climas y conciencias de respeto, tolerancia, autonomía personal, despertar de la crítica social en Geografía e Historia y educar en la relatividad de las conclusiones históricas, no como un demerito de esta ciencia, sino como una de sus potencialidades creativas. Stenhouse también habla de la necesidad de una declaración de intenciones en el currículum, donde deben quedar claros los propósitos educativos, las aperturas a la discusión crítica y la traslación de la teoría hacia contenidos prácticos.

Los objetivos de la Didáctica de las Ciencias Sociales son plenamente didácticos, es decir el estudiante tiene que ser capaz de establecer las relaciones que se dan entre estos ámbitos, en suma, la puesta en contacto entre el conjunto de conocimientos que determinan saberes, actitudes, valores y comportamientos, y su transposición y reformulación en cada individuo. Los contenidos, que son el instrumento para cumplir estos objetivos, deben considerarse como una serie de funciones que deben establecerse de modo abierto. Según Joaquim Prats (2000), los contenidos deben considerarse “funciones que actúan en un campo”, es decir, se debe acotar el área de conocimiento y crear un “espacio de funciones” que llevará al cumplimiento de los objetivos. Este espacio, permite caracterizar de un modo eficaz el contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales en un ámbito tan amplio como es el de las Ciencias Sociales.

Los contenidos de las Ciencias Sociales tienen un marcado carácter polivalente, un rasgo esencial de la sociedad contemporánea, el cual no puede obviar la investigación en Ciencias Sociales. Esta polivalencia de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales, constituye soportes básicos para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje. De ahí que posean un carácter abierto y centrífugo. Pero, al mismo tiempo, deben poseer una estructura interna que permita su propia independencia y autonomía.

Está claro el papel que desempeña la Didáctica de las ciencias sociales en la formación de los docentes, y como esa formación se ve plasmada a la hora de transmitir objetos de estudios complejos a los alumnos en las aulas de los centros de enseñanza secundaria. Para Xavier Hernández (2000), la Didáctica de las Ciencias Sociales, no debe limitarse únicamente a las aulas, debe dar el salto, más allá de la enseñanza, para incidir en el conjunto de la sociedad. Por otro lado, la Didáctica de las Ciencias Sociales, debe tratar de diferenciarse de la didáctica general, apartándose de generalidades de la “educación” y poniendo énfasis en aquello que es propio, que define su personalidad y que nadie le disputa: la instrucción científica.

Los nuevos retos del profesor de secundaria

En los últimos años, tal y como se ha citado en el anterior apartado, el sistema educativo ha ido cambiando muy rápidamente. La llegada de la democracia a España, alteró como no se había visto antes la composición de nuestras aulas, logrando esa democratización tan deseada en los centros de enseñanza. Este proceso creó en pocos años una serie de retos para los docentes, con los que anteriormente no había tenido que lidiar. Algunos de ellos llegan incluso hasta nuestros días, aunque con un contexto muy distinto al de hace 30 años. Javier Moreno y Rafaela García (2008), señalan que tres son los retos a los que el docente de hoy debe hacer frente: La diversidad del alumnado, el problema de un insuficiente rendimiento académico o fracaso escolar y un nivel alto de conflictividad en el aula. Estos tres elementos serán analizados independientemente en las siguientes líneas.

Desde la democratización del sistema educativo, la entrada de España en la Unión Europea y los años de crecimiento económico que marcaron la última década de la pasada centuria y la primera de la actual, ha aparecido en nuestras aulas un alumnado cada vez más heterogéneo. Estos alumnos en muchas ocasiones proceden de otros países y enriquecen nuestras aulas con su cultura, pero también plantean un reto. Observamos diferencias en cuanto a los intereses y expectativas que estos alumnos estudian y respecto a lo que esperan de su escolaridad. Especialmente en la educación secundaria, foco de nuestro análisis, se observa una disparidad en el nivel de conocimientos y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Integrar a todos estos alumnos en el sistema educativo, supone un reto importante, pero exige un gran esfuerzo por parte del profesorado y de la administración.

Según el profesorado, las dificultades para integrar a este tipo de alumnos son más de las esperadas. La ley actual LOE⁴, propone una serie de medidas tendentes a corregir ciertos problemas heredados de leyes anteriores, que no preveían esta situación, sobre todo en lo que se refiere a la ESO, donde se concentran la mayoría de estos alumnos. Uno de ellos son los programas de diversificación curricular, programas que cuentan con una alta valoración por buena parte de los docentes. Muchos docentes tienen también una opinión opuesta a esta medida, y según ellos, la solución tiene que pasar por intensificar el esfuerzo, y no por crear diferentes planes de estudio. Las medidas de refuerzo dentro y fuera del aula, con los profesores de las áreas correspondientes y con profesorado de apoyo, así como la permanencia de más tiempo en un curso a lo largo de la etapa deberán ser posibles. La motivación por lo tanto debe convertirse en la base del aprendizaje, por lo que cualquier medida de atención a la diversidad debe contar con la colaboración activa escolar y estar dirigida a mejorar la autoestima de los alumnos.

El segundo de los retos, con que se le plantean al docente del presente, es el conocido como fracaso escolar. El llamado fracaso escolar es uno de los temas más tratados a la hora de evaluar un sistema educativo. Su origen como fenómeno en nuestro país, se produce en la década de los 80 del siglo anterior, con el fin de describir un fenómeno,

⁴ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, ley actual de educación.

mediante el cual se producían un alto número de suspensos entre los alumnos y el abandono de los estudios.

Los datos obtenidos de informes como el conocido “Informe Pisa”, nos muestran que la evolución de nuestro sistema educativo en las dos últimas décadas está siendo positiva, aunque avanza de una forma lenta. También nos indica este informe que es en la educación secundaria donde se produce un nivel de fracaso relativamente alto, y que es en esa etapa donde habría que concentrar los principales esfuerzos para corregir ciertos problemas, que se han puesto de relieve.

En lo que respecta al profesorado, que es donde se sitúa el foco de nuestro análisis, afrontar esta situación supone en gran medida mejorar su preparación para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, metodologías y actividades adaptadas lo mas posibles a las características de los diferentes tipo de alumnado que atiende en clase, así como su capacitación para la puesta en marcha de programas de refuerzo para el alumnado que lo necesite.

El último gran reto al que se enfrenta el docente de secundaria es la conflictividad que existe hoy en día en las aulas, fruto del cambio sobre todo social que ha llevado a cabo el país en los últimos años. Este cambio ha generado riqueza en la población, pero ésta se ha distribuido de forma desigual. Numerosos valores han cambiado en estos últimos años, sobre todo los más ligados a esa España tradicionalista, que han sido ampliamente sustituidos por unos valores propios de una sociedad de consumo. Los valores familiares no han quedado exentos de estos cambios y ciertas responsabilidades atribuidas a la familia han pasado a ser propias del sistema escolar.

El cambio tan brusco de valores que se ha visto en estos últimos treinta años, combinado con el mayor periodo de estancia de los alumnos en el centro escolar y unido a la mayor diversidad en nuestras aulas, pueden ser los orígenes de esta conflictividad. El número de alumnos que protagonizan estos incidentes de conflictividad es muy reducido, pero suficiente para alterar el clima de convivencia en las aulas.

Nos encontramos con una situación que es reflejo de una sociedad compleja y contradictoria en la que se desenvuelven los centros educativos. Según numerosos estudios la forma de desarrollar las clases, el tipo de contenidos a estudiar y, sobre todo, la relación profesor-alumno son los factores más determinantes para el logro de un buen clima de aula. De esta forma el profesorado de educación secundaria requiere hoy de nuevas competencias para afrontar las tareas que la realidad educativa demanda, competencias que hasta escasamente unos pocos años atrás no figuraban, o al menos tan destacadamente en el perfil profesional docente.

Tras esta breve reflexión sobre los retos a los que se enfrenta un docente de secundaria hoy en día, finaliza este recorrido sobre los principios de la docencia. Unos principios que se basan en dos grandes pilares que son: la función educadora y la transmisión de conocimientos propios de la asignatura, en este caso el docente debe tener un alto grado de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La labor del docente queda

por lo tanto reforzada, teniendo un amplio conocimiento de cuáles son los principales retos a los que se va a tener que esforzar en el aula, una vez comience su actividad como tal.

2. ANÁLISIS DE DOS TRABAJOS

A continuación se va a plantear como ejercicio de reflexión sobre el máster y sus contenidos un análisis sobre dos de los trabajos realizados a lo largo del curso. El análisis tiene como fin establecer relaciones entre los contenidos de los trabajos seleccionados con las diferentes asignaturas del máster y sus contenidos.

Los trabajos que se presentan a continuación corresponden: el primero de ellos, a la unidad didáctica realizada para la asignatura del segundo cuatrimestre llamada **Diseño, organización y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Geografía e Historia**. El segundo trabajo corresponde al Estudio de Caso realizado para la asignatura **Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa en Geografía e Historia**, también impartida en el segundo cuatrimestre y que a la vez fue el trabajo que configuro el Practicum III. La elección de estos dos trabajos no es fortuita, sino que responde a unas intenciones muy concretas, pues son dos de los trabajos que recogen contenidos de las diferentes asignaturas. En otras palabras, ambos trabajos reflejan en sus páginas contenidos de casi todas las asignaturas que se han cursado en el máster. El objetivo, por lo tanto, es realizar un análisis claro y preciso sobre las diferentes asignaturas del máster, a través de estos dos trabajos.

La adecuación de los trabajos a las exigencias de este apartado se comprende analizando el nivel de complejidad de cada uno de ellos. Ambos trabajos han sido realizados en la segunda etapa del máster, lo que responde a cierta lógica ya que agrupan en sus páginas un nivel de complejidad conceptual imposible de alcanzar, si no se han interiorizado conceptos tratados en asignaturas previas. Su realización requiere de la adquisición de una cierta madurez con la que no se contaba al inicio del máster y que ha ido evolucionando paralelamente a la adquisición de los nuevos contenidos del máster.

Finalmente y antes de comenzar con el análisis individual de cada uno de los trabajos concluiré citando que han sido dos de los trabajos que en el plano personal más esfuerzo se ha dedicado a su redacción, por lo que su elección responde también a circunstancias de su redacción. De la misma manera, su redacción al producirse en el segundo cuatrimestre, es más cercana en el tiempo, por lo que el conocimiento implícito como explícito de los trabajos está más presente y la agilidad para trabajar con los mismos ha sido mayor.

2.1. ANALISIS DEL TRABAJO N°1

El primer trabajo de los dos elegidos para la realización de este segundo apartado, corresponde a la Unidad Didáctica desarrollada para la asignatura de **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**. La unidad didáctica formaba parte de los requisitos para superar la evaluación de la citada asignatura y además su contenido se ha tenido la oportunidad de desarrollar durante el segundo periodo de prácticas en un centro de enseñanza secundaria, el cual comenzaba a finales de marzo de 2013 y finalizaba a comienzos de mayo de este mismo año.

Los principales argumentos, fuera del ámbito personal, que han influido en la elección del citado trabajo se resumen en dos: El primero de ellos corresponde al contenido del propio trabajo, ya que representa en cierta medida el espíritu de este máster, pues ha sido en este trabajo donde se han visto reflejados números conocimientos y prácticas adquiridos durante el periodo que se ha cursado. El segundo argumento corresponde al periodo al cual se ha realizado el trabajo; el argumento está muy vinculado con el anterior, debido a que la realización de este trabajo coincide con el segundo cuatrimestre de este curso y en este sentido su importancia es mayúscula debido a que su realización fue posible gracias a la adquisición de la mayoría de los contenidos didácticos que este máster ofrecía a lo largo de estos nueve meses lectivos.

Estamos ante un trabajo cuyo cuerpo consigo está compuesto de una gran cantidad de los contenidos didácticos que se han recibido en este máster, y que sin ellos este trabajo no hubiese adquirido ni la precisión en sus contenidos, ni el grado de madurez que se expresa entre sus páginas. Muchos de los contenidos impartidos durante este máster tenían un fin muy concreto entre otros: conseguir realizar con éxito una unidad didáctica como ésta, lo cual tiene un valor irrefutable por su importancia directa dentro de las pruebas de acceso a docente en la enseñanza pública.

Llegados a este punto, terminaré esta presentación de este trabajo describiendo el procedimiento que se va a proseguir para la culminación de los objetivos que plantea este apartado. En primer lugar se va a describir brevemente el contenido de esta unidad didáctica y a continuación se analizaran cada uno de los puntos describiendo las relaciones que existen en cada uno de los puntos y las diferentes asignaturas que han influido de alguna manera en ellos. Durante el análisis de cada uno de los puntos, se plasmarán una serie de comentarios personales sobre la asignatura en sí y su repercusión en la realización del trabajo.

La unidad didáctica a la que se va a someter a este tipo de análisis se titula Historia de España: <<La Segunda Republica y la Guerra Civil: 1931 – 1939>>. La unidad didáctica está diseñada para su exposición a dos grupos de 4º de ESO en un centro público de enseñanza secundaria. Su contenido por lo tanto, está diseñado para

adecuarse a los diferentes niveles curriculares, desde la propia LOE⁵ como a la propia programación del centro donde se tuvo la oportunidad de llevarla a la práctica. Sus contenidos se limitan a que los alumnos adquieran una serie de conocimientos más allá que puntuales, sobre los hitos y acontecimientos más importantes que marcaron este periodo debido a que es un periodo que en segundo de bachiller lo analizarán con mayor profundidad. Es decir, se pretende que adquieran unos conocimientos que actúen como base conceptual, para que puedan construir su conocimiento.

Comenzando con el análisis de la Unidad Didáctica, el primer punto corresponde a la introducción de la misma. Este punto a su vez, esta subdividido en dos subpuntos, los cuales obedecen a situar en un contexto legal y en un contexto propio del centro esta unidad. Para la situación en un contexto legal, los conocimientos adquiridos en la asignatura llamada **Contexto de la Actividad Docente** han sido esenciales, pues el análisis en profundidad tanto de la LOE, como de las anteriores leyes de educación que han existido a lo largo de la historia de España han sido esenciales para no solo la configuración de este punto sino para comprender mejor la actual legislación. Cada una de las leyes de educación que han existido en la historia de España desde la ley de 1970⁶ hasta la actual han supuesto una continuidad con respecto a la anterior, pues cada ley aunque nace con un espíritu totalmente nuevo, supone un avance nuevo con respecto a la anterior, por lo que para una mayor comprensión de la legislación actual, el conocimiento de la legislación anterior y el espíritu que recogía tiene su importancia, la cual se verá mejor reflejada en el análisis de los siguientes puntos.

El segundo de los subpuntos de la introducción se titula: La Unidad Didáctica en el Marco del Proyecto Educativo del Centro. El contenido de este punto correspondía a la contextualización del centro, para el cual esta práctica ha sido realizada. Al igual que en el anterior subpunto, la asignatura de **Contexto de la Actividad Docente**, pero esta vez en su versión de Sociología de la Educación En una de sus prácticas realizadas en esta asignatura, se facilitaron una serie de pautas y recursos para proceder a contextualizar el centro lo más precisamente posible. Entre estas pautas, se determinaba toda la información que se debía recoger, de qué manera estructurarla y los recursos ofrecidos para su correcta estructuración; entre estos destaco, por las características del centro donde se realizaron estos periodos de prácticas: el padrón municipal de la localidad a lo largo de los años para su interpretación. A diferencia de la práctica desarrollada en esta asignatura, la contextualización tenía que quedar registrada de forma más breve y sintetizada posible, pero sin duda el conocimiento adquirido a través de esa asignatura fue esencial.

⁵ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁶ Ley General de Educación

El segundo punto de la unidad didáctica que se está sometiendo a este análisis corresponde a los denominados objetivos. Los objetivos son por lo tanto la adecuación de la unidad didáctica a una serie de metas, las cuales son propuestas desde el Ministerio de Educación Cultura y Deporte pasando por los distintos niveles curriculares, hasta la programación del departamento de ciencias sociales del centro. Los conocimientos adquiridos a través de la asignatura de **Diseño Curricular** con respecto al conocimiento y dominio de los distintos niveles curriculares ha sido esencial para lograr adquirir las estructuras mentales necesarias para comprender esta disposición conocida como tal.

Analizando este punto en cuestión, existen dos tipos de objetivos: siendo los primeros los objetivos de etapa y los siguientes los objetivos de la asignatura para la cual está diseñada esta unidad. Los objetivos de etapa coinciden con los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), recogidos en el Artículo 6 del Currículo Aragonés⁷. Los siguientes objetivos, los de la asignatura, son los específicos para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de la ESO y que están recogidos en el Anexo II del Currículo Aragonés⁸. Con cada asignatura y Unidad Didáctica, se pueden alcanzar unos objetivos concretos, por lo que antes de realizar esta unidad didáctica ha sido necesaria una familiarización con los diferentes objetivos. El dominio de lo que estos objetivos significan y su correcta aplicación a la unidad didáctica, ha sido posible gracias a los conocimientos adquiridos en las asignaturas de **Diseño Curricular** y **Contexto de la Actividad Docente**. Por otro lado, la asignatura del máster: **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**, para la que esta unidad didáctica, fue en su momento trabajo también contribuyó en gran medida a la adquisición de ese dominio sobre los objetivos en cuestión.

Los objetivos a su vez se subdividen en una tercera categoría que son los objetivos didácticos. Estos objetivos corresponden a una lista propuesta por el autor de la Unidad Didáctica, pero con la peculiaridad de que no son arbitrarios, pues todos ellos están adecuados primero a la legislación vigente y segundo a las necesidades del curso para el cual fueron diseñados. Las lecturas propuestas en asignaturas como **Diseño Curricular**, contribuyeron a concienciar sobre el tipo de objetivos que se podrían proponer, a lo que contribuyó enormemente los debates creados en clase.

El siguiente punto de esta unidad didáctica son los contenidos de la misma. Siguiendo los diferentes niveles curriculares, la legislación actual o LOE trata estos contenidos catalogados de curriculares para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO en el Real Decreto 1631/2006 y en la adaptación curricular a la Comunidad Autónoma de Aragón en Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. La legislación nos propone tres bloques de contenidos por lo la Unidad Didáctica se ha de establecer en uno de ellos. A su vez

⁷ Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno de Aragón

⁸ Materias de Educación Secundaria Obligatoria

estos contenidos han de ser propuestos por el propio departamento de Ciencias Sociales, que imparte esta asignatura, en su Programación Anual, que corresponde al último nivel de los denominados niveles curriculares.

Los contenidos que se pretenden transmitir, son más que los didácticos, que son los denominados específicos de la unidad didáctica y que son de tres tipos distintos: *Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales*. Para su realización de la manera más precisa posible, la asignatura de **Diseño Curricular** ha cobrado una gran importancia, mediante el trabajo con los diferentes materiales y recursos disponibles, que pretendían conseguir un amplio dominio conceptual de los mismos. La asignatura de **Contexto de la Actividad Docente**, en su sección de sociología de la educación, también ha contribuido de forma totalmente distinta a transmitir los distintos fines a los que la educación está orientada, como lo es el cambio social y como sobre todo ser capaces de alcanzar estos fines a través de la enseñanza, plasmando esta pretensión en la unidad didáctica.

El punto número cuatro corresponde a las orientaciones didácticas y metodológicas que se van a emplear para el desarrollo de los contenidos de esta unidad didáctica. Para poder completar este apartado ha sido necesaria la transmisión de unos conocimientos sobre la labor del profesor en el aula. Este punto se conforma por lo tanto a través de contenidos de diversas asignaturas. Para empezar en las líneas que componen este apartado se describe el modo de transmisión del conocimiento que se ha escogido para esta unidad didáctica. Para poder adecuarlo a las exigencias de la clase se han tenido que conocer los diferentes métodos de enseñanza que pueden quedar reducidos a tres: conductista, cognitivista y constructivista. Los tres modelos se han tratado con mucho atención en asignaturas como: **Procesos de enseñanza-aprendizaje** y más profundamente en la asignatura de **Fundamentos de Diseño Instruccional**.

A lo largo de la explicación de esta unidad didáctica, se menciona que diferentes actividades serán utilizadas para el refuerzo de los conocimientos del alumno. Adecuar las actividades a la edad y curso de los alumnos de la forma en la que se ha hecho, ha sido posible gracias a los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura **de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**, que a su vez corresponde a la asignatura para la cual esta unidad didáctica ha sido diseñada. Por supuesto su adecuación a la programación del propio departamento y su compatibilidad con la misma, así como trabajar con las ideas previas de los alumnos, algo que se considera imprescindible, ha contribuido nuevamente la asignatura de **Fundamentos de Diseño Instruccional**.

Como vemos la asignatura de **Fundamentos de Diseño Instruccional** tiene un enorme peso no solo en el diseño, sino también a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad. Otro ejemplo que se nos ofrece a lo largo de este proceso es el feedback y el contacto directo y constante con el estudiante como pilar principal, pues un uso adecuado del feedback tiene que conocerse e interiorizarse

para poder llevarse a cabo de la forma más correcta, con el fin de contribuir al éxito que será la superación de la evaluación por parte de los alumnos, algo que será analizado más adelante.

Como podemos observar, esta unidad didáctica pertenece dentro del campo de las Ciencias Sociales, al ámbito de la Historia. A lo largo de numerosas asignaturas, se ha hecho mucho hincapié en la enseñanza de la historia a niveles de secundaria mediante el uso del hilo conductor cronológico, es decir los contenidos han de ir ordenados de forma cronológica. Junto a ello, cobra gran importancia la transmisión de la historia a través del uso de los siguientes tiempos: **Largo, Medio y Corto**. Cobra gran importancia también en la transmisión de la historia, el hecho de pasar de lo concreto a lo abstracto, de lo sencillo a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido, algo que aunque no se especifica en estas páginas pero sí que se ha puesto en práctica durante el proceso de transmisión de contenidos de esta Unidad Didáctica.

Un último aspecto a comentar de este punto es precisamente el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) como principal soporte de apoyo a la transmisión de información de esta Unidad Didáctica, algo que se llevó a cabo durante el periodo que se tuvo que exponer estos contenidos. Durante el periodo en el que se cursó la asignatura llamada **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**, se propuso un apartado de la misma destinada a que los alumnos se familiarizasen con estas tecnologías. Durante estas sesiones, fueron explicadas las principales innovaciones tecnológicas que existen hoy en día en los centros y una breve historia de cómo la enseñanza ha ido aprovechando cada vez más el uso de estas tecnologías en beneficio de un aprendizaje más significativo. Para el desarrollo de esta unidad, el uso de mapas e imágenes es algo de vital importancia, por lo que el curso intensivo sobre las TIC y la práctica destinada a conocer el uso de una pizarra digital fue absolutamente valioso. Hoy por hoy internet nos ofrece numerosos recursos para la extracción de información y de diseño de actividades. Tanto para historia como para el resto de las Ciencias Sociales, la red está llena de recursos, y en esta dirección, durante el periodo que se impartió la asignatura para la cual fue diseñada esta Unidad Didáctica, la asignatura de **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**, se encargó de mostrar muchos de esos rincones de internet que pueden servir de apoyo a la docencia de las Ciencias Sociales.

El último punto que analizaré de esta unidad didáctica corresponde a los criterios de evaluación que se han escogido. La formación adquirida para la selección de una evaluación lo más acorde posible a las características del grupo proviene en su totalidad de dos asignaturas: **Procesos de Enseñanza Aprendizaje y Fundamentos de Diseño Instruccional**. La evaluación es un aspecto muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y conocer las características del grupo ha sido esencial para seleccionar uno u otro método. La formación otorgada en estas asignaturas, sobre todo en la segunda, cumple un papel esencial y es otorgar un

marco teórico sobre los distintos tipos de evaluación, con sus ventajas y sus desventajas y ejemplos de la misma, con el fin de escoger el tipo que más se adapta a las características del grupo. En este caso se ha elegido una de carácter formativa y continua, con el fin de fomentar el trabajo continuo del estudiante.

Finalmente analizado todo el trabajo, se presentaran las principales conclusiones que se han extraído durante la realización de este trabajo. El análisis nos desvela que el trabajo está compuesto por dos partes completamente diferenciadas siendo la primera de ellas correspondiente a la adaptación de la unidad didáctica a la legislación actual. Observamos que asignaturas como **Contexto de la Actividad Docente o Diseño Curricular**, han tenido un enorme peso en la realización de esta primera parte, esto no responde a ninguna casualidad, debido a que sus contenidos didácticos han estado en gran parte orientados al conocimiento de la legislación que afecta a todo el estado español, como en los diferentes niveles curriculares. Las unidades didácticas deben estar <>ajustadas>> a la legislación vigente y estas asignaturas ofrecían unos contenidos que proporcionaban las herramientas necesario para el logro en esta pretensión. El conocimiento de estos aspectos legales, además de necesario por la condición de docentes que pronto se va a alcanzar, desde un punto de vista práctico no solo ha tenido como destino único la realización de unidades didácticas, sino que se incluyen la realización de programaciones didácticas, aplicaciones curriculares o el desarrollo de actividades para que actúen de diferente forma dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda parte diferenciada que se ha podido observar, sobre la realización de este trabajo, es que asignaturas como **Fundamentos de Diseño Instruccional o Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**, han jugado un papel hegemónico en su confección, como lo son los puntos: Orientaciones Didácticas y Metodológicas y la Evaluación. Durante el curso se ha trabajado con una gran cantidad de materiales y recursos que han conformado una base teórica cuyo fin era su aplicación de la mejor manera posible a la realidad de las aulas. El segundo periodo de prácticas en el Centro de Enseñanza Secundaria, otorgó la oportunidad de llevarlo a cabo y con éxito debido a los resultados obtenidos.

Como punto intermedio entre estas dos partes de la unidad didáctica, la primera representada por el encaje que esta unidad posee con respecto al contexto legal y la segunda parte dedicada al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la asignatura de **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**, ha servido de puente entre ambos puntos. La asignatura ha recopilado en cierta medida numerosos conocimientos, que se impartieron en las anteriores asignaturas anteriormente nombradas, con el fin de unir los contenidos en un aspecto práctico que es el diseño de actividades. Las actividades han debido ser ajustadas tanto a la legislación como a las necesidades de los alumnos, algo a lo que está sujeta la metodología de enseñanza y la evaluación.

Como conclusión final al análisis de este primer trabajo, diré que el conocimiento de numerosos contenidos de las diferentes asignaturas, impartidas todas ellas en el primer cuatrimestre han tenido una importancia más que demostrada, y cuyos contenidos, en un principio independientes, han sido unidos en el terreno de la aplicación. La presencia en el Centro de enseñanza secundaria durante los diferentes períodos de prácticas ha tenido una gran importancia de cara a precisar la adaptación de la unidad a las necesidades de la clase.

2.2. ANALISIS DEL TRABAJO N° 2

El segundo trabajo que se pretende analizar es el estudio de caso que se realizó para la realización del Practicum III, propuesto por la asignatura **Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia**. Este trabajo es muy diferente del anterior debido principalmente a que este es una investigación sobre una serie de perspectivas de enseñanza.

Este estudio de caso, es un trabajo de investigación sobre las perspectivas de enseñanza que un docente posee. Una perspectiva de enseñanza según Pratt “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da sentido y justificación a nuestras acciones”. Cada perspectiva se plantea como conjunto único de creencias, intenciones y acciones; aunque puede existir un cierto solapamiento entre ellas. El estudio se realizó a comienzos de mayo de este mismo año, durante el segundo periodo de prácticas en el centro de enseñanza secundaria a una profesora de Ciencias Sociales del curso 4º de ESO.

La elección de este trabajo responde principalmente a la complejidad del mismo, es decir, para lograr un conocimiento amplio sobre las perspectivas que el docente manifiesta se han analizado una serie de parámetros o categorías. Para su análisis ha sido necesario un amplio conocimiento de lo que significa cada una de ellas, y esto solo ha sido posible gracias al conocimiento de los contenidos didácticos de la mayoría de las asignaturas de este máster.

Ambos trabajos como ya se especificó en la introducción a este segundo punto pretenden el análisis lo más amplio posible del espectro de asignaturas que se han cursado en este máster, es decir, mediante el análisis de ambos trabajos se espera analizar y comentar el mayor número de asignaturas posibles y por lo tanto, este trabajo, ofrece una serie posibilidades que el anterior no lo hacía. De modo que el análisis de este trabajo tiene como fin completar lo máximo posible ese espectro de asignaturas que se pueden analizar.

Al igual que en el trabajo anterior, su situación cronológica, emplazada en el segundo cuatrimestre ha sido de suma importancia, por la sencilla razón de que existe un dominio de los contenidos adquiridos durante el máster mucho más amplio que en el anterior periodo y por supuesto un grado de madurez mucho mayor, el cual se refleja en sus páginas. Si no se hubiesen interiorizado los conceptos que se han tratado en el estudio de este estudio de caso, el resultado de la investigación, hubiese sido de mucha menor calidad que el que se alcanzó cuando se realizó este estudio.

El análisis de este trabajo requiere de un enfoque muy distinto del que se ha llevado a cabo en el análisis del anterior trabajo, debido principalmente al tipo de trabajo y al contenido del mismo. La estructura del trabajo es muy singular, está dividido en una serie de puntos, los cuales para su conformación han exigido un amplio dominio del contenido teórico de la asignatura **Evaluación e innovación docente e**

investigación educativa en Geografía e Historia. El contenido del trabajo que se pretende examinar que se relaciona con las diferentes asignaturas del máster reside por lo tanto en los puntos 5, 6 y 7 donde lo que se ha denominado a lo largo del trabajo como *Plataforma conceptual sobre la enseñanza* que el profesor tiene, queda desglosada y quedan aisladas todas las concepciones, mediante el uso de las categorías que se han usado para lograr este objetivo. El análisis más incisivo se centrará sobre estos tres puntos, mientras que sobre los anteriores puntos, los correspondientes exclusivamente al contenido de esta asignatura, su análisis será mucho más global.

El análisis, por lo tanto comenzará describiendo los puntos en los que se ha sustentado este trabajo. De esta forma el análisis comenzaría describiendo que es un Estudio de Caso, pues es el pilar principal en el que se sustenta todo el contenido del trabajo. Así pues lo podríamos definir como una estrategia de investigación, la cual es utilizada en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de fenómenos individuales, grupales, organizacionales, sociales o políticas. Su elección para la realización de este trabajo responde a la necesidad específica del deseo de comprender un fenómeno social complejo y que en este caso corresponde a las diferentes perspectivas que un profesor tiene sobre su asignatura además de permitir a los investigadores retener las características holísticas y significativas de las situaciones de la vida real.

Definido por lo tanto lo que es un estudio de caso es necesario describir su objeto de estudio. Durante el trabajo, se puede apreciar que el grueso de la investigación se centra en el conocimiento de las perspectivas de enseñanza que posee el docente, la cual descansa sobre una Plataforma Conceptual, que a través de su desglose en una serie de elementos independientes, a las que hemos llamado categorías y que corresponden al análisis individual de todas las concepciones posibles que entran en juego a lo largo de la actividad del docente en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de caso exige de un planteamiento teórico, o lo que se ha denominado: marco teórico, que es lo que ha correspondido al segundo punto de este trabajo. El estudio, como se ha citado, tiene como fin averiguar las diferentes perspectivas de enseñanza que un docente posee. Una perspectiva de enseñanza, según Pratt es “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da sentido y justificación a nuestras acciones”. Cada perspectiva se plantea como conjunto único de creencias, intenciones y acciones; aunque puede existir un cierto solapamiento entre ellas. Pratt definió cinco tipos de perspectivas: siendo la primera de ellas *Perspectiva de la enseñanza como transmisión*, La segunda perspectiva es concebida como *la enseñanza como desarrollo donde una orientación constructivista hacia el aprendizaje*; La tercera Perspectiva es conocida como. *La enseñanza como memorización de un estudiante-aprendiz*. La siguiente perspectiva de enseñanza se conoce como *nutrir al estudiante*. La penúltima perspectiva de Pratt es la *concepción de la enseñanza como vehículo de reforma social*.

Las perspectivas de enseñanza son un objeto difícil y confuso de analizar debido a que dependen de una serie de agentes tanto internos como externos que influyen directamente o indirectamente sobre ellas. Las perspectivas hunden sus raíces en unas teorías implícitas, de las cuales el docente no suele ser consciente en su gran medida, estas teorías implícitas acaban conformando lo que se conocen como creencias explícitas. Tanto teorías implícitas como creencias explícitas pertenecen al campo de las concepciones que el docente tiene sobre su asignatura. Las concepciones suelen dirigirse hacia lo que se denominan planteamientos de enseñanza, donde se distinguen bien claros las intenciones y las actuaciones y estrategias provenientes de estos últimos. En el camino mediante el cual las concepciones se transforman en planteamientos aparece una variable externa que es el contexto que acaba influyendo de forma determinante sobre el resultado final.

Analizado por lo tanto en qué consiste el marco teórico daríamos paso al análisis del siguiente punto que son las grandes cuestiones. En este punto se han especificado una serie de cuestiones que el trabajo tendrá como fin responder mediante la investigación. Las preguntas que se escogieron para hallar respuesta son tres *¿En qué consiste la plataforma de creencias que el profesor posee?, ¿En qué dirección se encamina la perspectiva del docente?, ¿Qué diferencias existen entre ambos modelos?*

Describo brevemente en qué consisten las grandes cuestiones y citadas las elegidas para hallar la respuesta, llega el momento de describir la metodología utilizada para lograr hallar la respuesta a estas preguntas. El estudio de caso posee una metodología específica y diseñada para responder a las grandes cuestiones. Para empezar se ha recurrido a un cuestionario SEEQ, el cual fue realizado por los alumnos del docente durante el segundo periodo de prácticas en un centro de enseñanza secundaria con el fin de poder conocer la visión que los alumnos tenían sobre su docente, a la vez que se trataba de verificar si existía una correspondencia entre lo que el profesor especificaría en las siguientes técnicas de recogida de información y lo que verdaderamente realizaba en el aula.

Las otras técnicas de recogida de información consisten en dos cuestionarios que pretenden una medición en términos cuantitativos de las diferentes categorías que conforman esa plataforma conceptual que el profesor posee. El primero de los cuestionarios es de carácter propio en el que dos cuestionarios el ATI y el TPI son fusionados, con el fin de acercarse de forma más precisa al objetivo final de la investigación. El segundo cuestionario, conocido como el de dilemas, creado por Juan Ignacio Pozo, ha tenido como fin sacar a la luz todas aquellas creencias implícitas, las cuales muchos docentes no son conscientes de ellas.

La investigación ha proseguido mediante la realización de dos técnicas de carácter cualitativo, como lo son la entrevista y la observación. En la investigación cualitativa, como es este estudio de caso, es muy común el uso de técnicas cuantitativas, como los cuestionarios anteriormente, los cuales nos proporcionan

unos resultados, sobre los que se pueden desarrollar numerosas técnicas cualitativas como las que se han citado anteriormente. Ambas técnicas pretenden añadir o perfilar sobre ciertos aspectos sobre las categorías, de una forma que no se podría alcanzar mediante una técnica cuantitativa. La realización de la entrevista acompañado de un proceso de observación previo ha sido determinante para conocer la mayoría de los datos con los que luego se trabajaron posteriormente, mediante un largo trabajo de interpretación de los mismos.

La creación y desarrollo de la entrevista requería del dominio de una serie de contenidos didácticos procedentes de otras asignaturas del máster. Como en cualquier entrevista, el entrevistador debe estar formado en aquellos temas que desea abordar con el entrevistado; en esta ocasión los contenidos didácticos adquiridos a lo largo de las asignaturas del máster han influido en el desarrollo de esta técnica de dos formas concretas: la primera de ellas ha sido en el proceso de creación de las preguntas y la segunda en el proceso de interacción que se ha llevado a cabo durante la entrevista con el docente con el fin de lograr la respuesta que se está buscando de la forma más precisa posible. Esta presencia de los contenidos del máster se ha visto reflejada también en la creación de los cuestionarios, o técnicas cuantitativas. Los enunciados de las preguntas que se proponen, no son aleatorios, sino que tiene cada uno de ellos una finalidad muy precisa.

Llegados a este punto se van a analizar las diferentes categorías sobre las que se ha realizado la investigación, aportando para cada una de ellas de que asignatura del máster han provenido los conocimientos que han permitido llegar a este nivel de precisión, realizando un comentario sobre la asignatura en sí.

La primera categoría que analizaremos son los denominados objetivos. A lo largo de este curso se ha aprendido que existen diversos tipos de objetivos: unos curriculares y otros extracurriculares. Cuando hablo de objetivos curriculares, me refiero a todos aquellos que aparecen en la legislación, así pues la Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan alcanzar los objetivos que se plantean en ella. En el Currículo Aragonés aparecen en Artículo 6 titulado Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Tanto en el diseño de unidades y programaciones didácticas, al igual que en trabajos de este tipo, ha sido necesario un trabajo amplio con ellos. Son quince los objetivos que aparecen en el currículo aragonés y de muy diversa aplicación. Es necesario traer a conciencia que no todos los objetivos son aplicables a todas las asignaturas, aunque examinando los objetivos uno a uno, la mayoría de ellos sí que pueden aplicarse al ámbito de las ciencias sociales.

La categoría de objetivos está compuesta por otro lado por lo que se ha denominado objetivos extracurriculares. Se ha denominado objetivos extracurriculares a aquellos que están destinados a ofrecer a los alumnos una formación que va más allá de los contenidos didácticos o académicos. Estos fines tienen como objeto que la educación secundaria sea motor de la formación de ciudadanos críticos, además de

la inculcación en los alumnos de ciertos valores que la sociedad considera validos. Analizando el apartado número uno del trabajo, la labor del profesor no es solo la transmisión de unos conocimientos, sino que se está educando también a los alumnos, pues se está formando personas y como ya se ha citado anteriormente, ciudadanos, y todos queremos que los alumnos acaben siendo buenas personas y ciudadanos. De esta forma, estos objetivos extracurriculares, tienen como competencia esta misión.

A lo largo de este curso, las asignaturas que han contribuido a que el trabajo con los objetivos, tanto como para interpretarlos y/o criticarlos lo más precisamente posible, han sido dos. La primera de estas asignaturas, y la que más ha aportado en este sentido ha sido **Diseño curricular**. A lo largo de esta asignatura, se ha dispuesto de una gran cantidad de material en forma de textos con el fin de que la formación teórica, sea lo más completa posible. Muchos de los textos eran de autores que expresaban diferentes opiniones, todas ellas razonadas sobre lo que significan los objetivos. Muchos de ellos trataban sobre aquellos que he denominado en el trabajo: extracurriculares. La formación en este sentido ha sido completada a través de ciertos debates que el profesor proponía, teniendo la oportunidad de contrastar las ideas adquiridas con las de otros compañeros con el fin siempre de sumar conocimiento y capacidad crítica sobre estos.

Por otro lado la asignatura de **Contexto de la Actividad Docente** a lo largo de sus dos modalidades: legislación y sociología, han contribuido también notablemente aportando mas contenidos y conociendo los que actualmente están en vigor en la legislación y su comparación con los de otras leyes de educación, incluyendo la Ley Moyano⁹. En el caso de la primera modalidad de la asignatura, la que correspondía al conocimiento de la legislación, a través de una mirada a todas las legislaciones en materia de educación de la historia de España, desde la Ley General de Educación de 1970, se ha podido constatar que existe una base muy común, sobre todo desde a partir de las leyes de educación nacidas en democracia, sobre las cuales descansan estos objetivos aunque con variaciones. La parte de sociología sí que ha aportado contenido más decisivo al dominio de esta categoría. Los diferentes contenidos sociológicos sobre la función de la educación han incidido de gran manera. En breves palabras destacaré una de ellas en la cual se pone de manifiesto que la educación tiene que ser un instrumento de corregir las desigualdades tanto económicas y sociales que el propio sistema produce; la educación debe servir como un medio para que exista una nivelación social. Se habla de la educación metafóricamente, como “ascensor social”.

La segunda categoría la he denominado manera de dar clase. Esta categoría se refiere al trabajo que el docente realiza dentro y fuera del aula. Es una de las más complejas porque asume gran peso del denominado proceso de enseñanza-

⁹ Primera ley de educación en España creada en 1856, llamada así por uno de sus ideólogos: Claudio Moyano

aprendizaje. Cada profesor tiene una manera de dar clase, es algo que es propio y que se crea a lo largo de la experiencia como docente y de ciertas creencias internas. La categoría se relaciona exclusivamente con la asignatura de **Interacción y Convivencia en el aula**. Esta asignatura impartida en el primer cuatrimestre ha tenido como fin, en términos metafóricos, el otorgar al futuro profesor una serie de herramientas que sirvan para articular el engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la formación del profesor en una serie de contenidos, fuera de los académicos, destinados directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y con el fin de que su labor docente sea lo más completa y efectiva posible.

La asignatura de Interacción y convivencia en el aula ha estado articulada en dos partes, siendo la primera la correspondiente a psicología evolutiva y la segunda a psicología social. Durante el tiempo en el que se ha cursado la primera de ellas, psicología evolutiva, se nos han impartido una serie de contenidos destinados a conocer que se esconde tras el proceso de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, se podría decir que se ha analizado lo que es un proceso de enseñanza-aprendizaje valido en su manera más amplia concibiendo que no solo consiste en la transmisión de contenidos sino que también es educar. Lo que ha hecho ha sido es traer a conciencia y mostrar todo lo que hay detrás de este proceso. Por otro lado la segunda parte denominada psicología social ha tenido como fin el aprender a tratar con ciertos factores beneficiosos o no que están implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que inevitablemente nos vamos a encontrar a lo largo de nuestra etapa como docentes.

Existe una última asignatura que contribuye al conocimiento de la manera de dar clase ha sido una de carácter optativo denominada: **Prevención y Resolución de Conflictos**. Su contenido didáctico ha estado en la línea de la anterior asignatura, pero como su título indica, orientado a los posibles conflictos con los que haya que tratar. Muchos de los contenidos que se han tratado se han visto en la asignatura anteriormente nombrada, aunque con ciertos matices como en una mayor profundidad de los mismos y su aplicabilidad a casos propuestos por profesores, e incluso por los propios alumnos.

La tercera de las categorías que se han analizado son las actividades que desarrolla el profesor en el aula. La realización y puesta en práctica de las actividades que un docente lleva a cabo ante sus alumnos es un tema complejo y en muchas ocasiones suelen componer el pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo un profesor en el aula. En el máster ha habido una asignatura cuyo nombre ya daba pistas de que su contenido iba a estar destinado a este fin, su nombre es: **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**.

La unidad didáctica anteriormente analizada, era uno de los trabajos requeridos para la superación de la evaluación de esa asignatura; pero no solo se ha aprendido a realizar unidades didácticas. La asignatura tenía como cuerpo unos contenidos

teóricos sobre las diferentes disciplinas que componen las diferentes asignaturas sobre las que en un futuro se impartirá clase una vez concluido este máster. La teoría sobre lo que significa el espacio (geografía), el tiempo (historia) y el arte (historia del arte) en los distintos ciclos de secundaria¹⁰, con el fin de poseer una base teórica y referencial para poder posteriormente implementarla con los posteriores recursos que también se nos ofreció en su momento.

A lo largo del curso, y en esta asignatura se han aprendido que características deben poseer estas actividades y se nos han ofrecido ejemplos de ellas y numerosos recursos para poder elaborarlas. En el caso de las actividades relacionadas con la geografía o el espacio, la formación obtenida en la asignatura optativa llamada: **Contenidos Disciplinares de geografía**, ha contribuido, primero a conocer los propios contenidos de la misma, (muchos de ellos no se conocían antes de cursar esta asignatura) y segundo a profundizar en el aspecto de desarrollo de actividades destinadas a la propia geografía. Mientras la asignatura: **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia** otorgaba una visión general sobre las tres asignaturas que se van a impartir una vez alcanzada la docencia, la asignatura **Contenidos Disciplinares de Geografía** se especializaba en unos contenidos y recursos más específicos y numerosos que los que la anterior ofrecía, para la modalidad de Geografía.

Regresando a la categoría de actividades, el conocimiento adquirido en estas dos asignaturas ha contribuido a conocer con más profundidad el significado de las actividades, como realizarlas y donde se pueden hallar recursos para crear e innovar. El conocimiento amplio sobre los tipos de actividades, y sus fines, la función del libro de texto, ha repercutido en la forma de interactuar con el profesor entrevistado de una manera mucho más completa, durante la entrevista abierta.

La cuarta categoría que analizaré corresponde a la validez de las ideas nuevas o de las ideas previas. Sobre la utilización de las ideas previas en el alumno, a lo largo del máster se ha insistido unánimemente en todas las asignaturas sobre su importancia. Cabe destacar dos asignaturas: la primera de ellas ha sido **Interacción y Convivencia en el Aula** y la segunda **Fundamentos de Diseño Instruccional**.

La categoría ha sido ampliamente analizada en ambas asignaturas con gran incisividad, pero con ciertas diferencias. En la asignatura, **Interacción y Convivencia en el Aula** se ha tratado de forma teórica, como algo a destacar entre el gran número de factores y fenómenos que tenemos que conocer para llevar a buen puerto todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las diferentes exposiciones que se han realizado sobre trabajos sí que se ha tenido la oportunidad de poner de manifiesto la importancia de estas. Sin embargo en la asignatura, **Fundamentos de Diseño Instruccional** sí que se ha hecho mucha más incisión sobre ello. Por un lado destaca todo el material que se nos ha ofrecido, donde destacaban las posturas de

¹⁰ La educación secundaria se compone de tres ciclos: La ESO se compone de dos ciclos (1) 1º y 2º de ESO y (2) 3º y 4º más el bachiller (1 ciclo)

diferentes autores sobre este asunto, otorgando una perspectiva mucho mayor y por otro lado los debates surgidos en el aula con otros compañeros y con el propio profesor donde aparecen nuevas y más amplias conclusiones que refuerzan la concepción.

Analizando ahora las ideas nuevas en el alumno, me remitiré a las anteriores asignaturas, pero con la diferencia sustancial de que estas ideas nuevas, tienen que enlazarse con las ideas previas, de esta forma el proceso de aprendizaje es más exitoso y menos costoso para los alumnos. Sí que es necesario traer a conciencia que las ideas nuevas son un factor que se ha mencionado en estas asignaturas, pero destacaré que donde más se ha trabajado con este concepto es en la asignatura **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**. Esta asignatura, comenzó su exposición el primer día de clase, citando lo valioso que es seguir formándose no solo en contenidos de Ciencias Sociales¹¹, sino también en otros contenidos innovadores como por ejemplo el caso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación cuya presencia en los Centros de enseñanza es masiva, en comparación de la época en la que la mayoría de los alumnos del máster finalizaban su formación secundaria. La posibilidad de observar esta situación en los Centros durante los distintos períodos de prácticas ha contribuido a que esa percepción sobre la importancia de las ideas nuevas sea más amplia. Pero se ha de destacar que los alumnos de este máster provienen de una disciplina de Ciencias Sociales, donde la innovación en contenidos es esencial, debido a que muchos de los contenidos están sujetos al cambio y al avance la historia¹².

La quinta categoría se ha denominado aplicación. La categoría hace referencia a como el profesor consigue transmitir a sus alumnos el valor de su asignatura y su utilidad. En el caso presente, es la asignatura de historia de la que se trata de transmitir ese valor. En las primeras semanas del máster, en la asignatura de **Diseño Curricular**, tuvimos la oportunidad de concienciarnos de que la asignatura de historia es una de las que menos les gusta a los alumnos de secundaria y con diferencia sobre otras, debido sobre todo a la gran densidad de contenidos y a que los estudiantes no percibían la utilidad. En la asignatura se tuvo la oportunidad de trabajar con numerosos textos de numerosos autores que alarmaban sobre este hecho y cada uno proponía diferentes razones para explicar este problema. La solución a este problema es sencilla a la vez que compleja. Es sencilla debido a que simplemente consiste en que el profesor tenga conciencia de esta situación y que realice un esfuerzo para lograr cambiar esa percepción; pero es compleja debido a que no existe ningún manual o guion sobre cómo hacerlo, la solución tiene que venir del propio profesor.

La penúltima categoría de este trabajo y que se va a analizar es el componente emocional del alumno. A la hora de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un

¹¹ Especialidad del Máster

¹² Durante la formación como historiador, uno de los principios fundamentales, es que la historia está sujeta continuamente a procesos de revisión.

buen profesor debe tener en cuenta este componente para que el proceso sea más efectivo y evite ciertos problemas. Como se nos ha citado en numerosas asignaturas del máster, como en **Interacción y Convivencia en el Aula**, el alumno es un sujeto especial, al que hay que tener en cuenta a la hora de realizar la actividad de la docencia en el aula. En esta asignatura, se ha tratado intensamente, sobre todo en la parte dedicada a Psicología-evolutiva, donde uno de los pilares sobre los que descansaba esta asignatura era precisamente esto. En esta asignatura, cursada en el primer cuatrimestre, se han analizado cuestiones como el desarrollo de la personalidad en la adolescencia, se ha trabajado la motivación, los trastornos de la conducta alimentaria, etc. En resumen se han proporcionado una serie de <>armas<> con el fin comprender a los alumnos y atajar posibles problemas que puedan surgir de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Otras asignaturas como la optativa: **Prevención y Resolución de Conflictos**, han contribuido a ir más allá en la comprensión de las emociones de los alumnos. Uno de los aspectos más destacados, sin duda es el hecho de sacar partido de un conflicto. Aprender los diferentes tipos de conflictos y los tipos de soluciones que puede involucrar este conflicto, otorga una ventaja enorme, sobre todo para la utilización de esos conflictos para fines concretos. Por otro lado, las diferentes prácticas realizadas en esta asignatura, con las diferentes exposiciones y debates sobre cómo resolver posibles conflictos, han otorgado unos conocimientos de muy alta calidad que podrían funcionar para prevenir y/o solucionar un conflicto real en un centro.

El proceso de observación participante del profesor llevado en el centro durante el periodo de prácticas y la entrevista abierta realizada durante la realización de este trabajo, permitió observar nuevas y diferentes formas de resolver estos conflictos, de motivar a los alumnos, incitarles a la participación. En este aspecto destaca el papel relevante de las tutorías, donde las emociones de los alumnos cobraban gran relevancia para el trabajo del tutor.

Finalmente la última de las categorías que se analizaran y que dará fin a este análisis es la denominada evaluación. En esta categoría se ha pretendido conocer que valora más un profesor a la hora de decidir que alumnos superan la evaluación y conocer el tipo de evaluación que utiliza. La evaluación es el último elemento que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Antes de comenzar con su análisis se debe tener en cuenta que existe una concepción errónea sobre la propia evaluación, precisamente en la dirección de creer que su única pretensión es determinar si los alumnos superan o no la asignatura. La evaluación es mucho más.

Desde el punto de vista del docente, la evaluación tiene unos propósitos muy útiles. Por un lado informa sobre las características del alumnado, tanto a nivel individual como colectivo. Los resultados obtenidos por el alumnado durante la evaluación, otorgan al profesor información sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando los puntos fuertes y los más débiles de la actividad del profesor en este proceso.

Desde el punto de vista del alumno, tiene una serie de características muy peculiares, principalmente porque le informa de su estado actual. En el caso de que la evaluación sea continua, le muestra su evolución a lo largo del curso, mostrándole donde debe mejorar. Por otro lado es un buen instrumento tanto para el alumno como para el profesor de establecer un feedback que siempre tiene la ventaja de aportar datos decisivos que contribuyan al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto evaluación, sus usos y sus tipos han sido analizados exclusivamente dentro de dos asignaturas. La primera de ellas, ha sido **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**. En esta asignatura, el concepto evaluación formaba uno de los apartados finales del extenso temario. El conocimiento que se ha ofrecido sobre este apartado durante esta asignatura, ha sido el imprescindible y necesario.

Todo esto contrasta con el análisis sobre el concepto de evaluación, adquirido en la otra asignatura: **Fundamentos de Diseño Instruccional**. El análisis de la evaluación en esta asignatura, constituía un elemento más del temario, al igual que en la otra asignatura. La diferencia radica en la gran cantidad de materiales que se han puesto a disposición de los alumnos que tratan sobre este tema. En estos materiales en forma de textos de numerosos autores se ha tenido la oportunidad de conocer de la mano de estos autores: los principales tipos de evaluación, ventajas y desventajas de cada una y finalmente aprender a seleccionar el método de evaluación que más se adecue tanto al grupo como a las unidades didácticas, como a las programaciones didáctica, etc.

Analizadas las categorías y sus diferentes relaciones con el conjunto de las asignaturas que han compuesto este máster, llegamos al último punto del trabajo que se analizará, dentro de este trabajo. Este punto responde a la combinación de los puntos 7 y 8 del estudio de caso, cuyos títulos son: análisis comparativo y conclusiones. El primero de los puntos consistía en el paso siguiente que plantea un estudio de caso, el análisis comparativo con otro trabajo de la misma índole. La comparación se ha basado en examinar una a una las categorías antes analizadas y resaltar las diferencias y coincidencias entre ambas con el fin de llegar a una serie de conclusiones las cuales se analizan en el penúltimo punto de este estudio de caso, debido a que el último punto son los anexos, donde se encuentran los resultados obtenidos mediante las diferentes técnicas cuantitativas. De esta forma los resultados adquiridos mediante la triangulación de los distintos datos recogidos, apoyado por una actividad crítica por parte del investigador, dan lugar a lo que denominamos conclusiones. Las conclusiones recogen los resultados de esta puesta en común, pero además propone una nueva pregunta para una nueva investigación. En este caso, observando las diferencias entre las dos perspectivas de enseñanza recogidas en la parte comparativa y teniendo en cuenta las diferencias entre los contextos que intervienen en ellas, nos obliga proponer el alcance que tiene el contexto a lo largo de todo el proceso que compone la perspectiva del docente.

Analizados ambos trabajos, se ha conseguido cubrir todo el espectro de asignaturas del máster; todas menos una, que por sus características, no ha podido ser incluida en este análisis; esta asignatura era **Recursos didácticos para la enseñanza de materias en lengua extranjera-Inglés**, la cual tenía como fin, nutrir a los estudiantes con una serie de herramientas, para explicar una asignatura a alumnos de habla inglesa, por lo que no se ha podido relacionarse con ninguno de los trabajos.

3. CONCLUSIONES: PROPUESTA DE INNOVACIÓN

A lo largo de los años de carrera, como en los meses de duración que ha tenido este máster, se ha insistido profundamente en la idea de la constante formación en la disciplina académica. Tanto como historiador, como profesor de Ciencias Sociales, siempre debo tratar de seguir formándome, porque tanto la historia como los contenidos didácticos y las vías de transmisión de estos están siempre en continuo cambio. La constante formación, no solo consiste en la adquisición de nuevos conocimientos correspondientes a la disciplina, sino que también implica la investigación con el fin de desarrollar nuevas técnicas, que puedan ser innovadoras, con el fin de mejorar en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada o inventada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones.

La Didáctica de las Ciencias Sociales como se ha especificado en el primer apartado de este trabajo, tiene como fin: comunicar/enseñar y enseñar a enseñar. Xavier Hernández (2000), la define como “una disciplina que ejerce como puente entre los objetos y saberes geográficos, históricos y sociales y su concreta o amplia divulgación”. Así mismo señalaba que la investigación básica, “debe referirse a propuestas y elaboraciones didácticas referentes a determinados objetos de estudio espaciales, objetuales, factuales, conceptuales o procedimentales del entorno de las Ciencias Sociales. De esta forma su principal línea de investigación, radica en el desarrollo de procesos y técnicas para dar a conocer y hacer comprensible un determinado objeto de estudio del universo geográfico, histórico o social”.

La constante formación y la innovación para un docente deben caminar unidas y más aun en la enseñanza de ciencias sociales, cuyos contenidos pueden resultar complejos. Como profesor de ciencias sociales en formación, he tenido la oportunidad de realizar un estudio de caso¹³, y junto a éste, la oportunidad de enseñar Ciencias Sociales, durante unas sesiones en un centro de enseñanza. La experiencia adquirida alrededor de estas dos actividades, además de proporcionarme una información más detallada sobre lo que significa la enseñanza, me ha hecho reflexionar ampliamente sobre como poder aportar mi grano de arena a la mejora de la enseñanza. En este caso, planteo como tratar de solucionar uno de los problemas que más se aprecian en la transmisión de contenidos: la visión negativa que los alumnos tienen sobre una asignatura en concreto: la historia y su influencia en la motivación.

La asignatura Ciencias Sociales (disciplina en la que me he formado), incluye diferentes disciplinas, entre ellas la historia, cuya percepción por parte de los alumnos suele muy

¹³ Véase Anexo II, donde expongo un estudio de caso realizado a una profesora de Ciencias Sociales

negativa y en general, cambiar esa concepción es uno de los retos a los que se enfrenta todo didacta de las Ciencias Sociales. Miguel Ángel Suárez (2011)¹⁴ ofrece una visión sobre la problemática de la enseñanza de la historia en las aulas, donde según su perspectiva, son varios los problemas que afectan a la disciplina. Uno es la utilidad de la misma, en palabras del autor “Es de sobra conocido que a muchos alumnos de secundaria no les gusta esta asignatura; la gran mayoría apenas siente motivación por su estudio. Esto es debido a la concepción generalizada de la historia como una materia aburrida por repetitiva y, sobre todo, por su dudosa utilidad”. Otro factor que influye en este aspecto es su alta densidad de contenidos, y en también palabras del autor “La pregunta ¿qué enseñar? parece hallar su respuesta en una palabra tan sencilla como compleja: todo. Un simple vistazo a los currículos oficiales y manuales escolares de secundaria nos permitirá comprobar que los alumnos han de estudiar desde el Australopithecus hasta los últimos hechos relevantes de nuestro siglo. Ello no supondría un problema si no fuera porque, sencillamente, no hay tiempo para estudiarlo todo, y mucho menos, para aprenderlo”. Finalmente el autor realiza una focalización sobre los problemas políticos que siempre trae consigo la transmisión de la historia.

El Didacta de las Ciencias Sociales tiene como fin, tratar de cambiar esa concepción, una tarea sin duda complicada y que se puede alargar mucho en el tiempo, pero que es perfectamente asumible. La experiencia adquirida a lo largo de este año, tanto en el máster como en el centro, han sido claves para el desarrollo de la base de una actividad cuyo fin sería contribuir a modificar la concepción negativa de ciertos contenidos de las ciencias sociales, por no decir todos y que a continuación explicaré.

La actividad que planteo, tendría como fin último el de formar a los alumnos en el pensamiento histórico¹⁵. La razón principal de que se hable de este tipo de pensamiento radica en que a la vez que se trata de potenciar en asignatura de ciencias naturales, el pensamiento científico o así como en la asignatura de matemáticas se trata de potenciar el pensamiento matemático; en historia se trataría de potenciar el pensamiento histórico. Con ello se pretende que los alumnos entiendan la historia, que comprendan el porqué de los acontecimientos y de esta forma mejorar esa valoración tan negativa que se tiene de esta asignatura, y haciendo que su estudio sea más sencillo y atractivo.

La experiencia en el centro tanto como docente de historia, trabajando con una unidad didáctica relacionada con la historia de España¹⁶, y como observador participante¹⁷ me

¹⁴ Miguel Ángel Suárez opina que la enseñanza de la historia exige la necesidad de un cambio, y este cambio, y a lo largo de este proceso debe predominar la idea de que solo se puede aprender como un historiador.

¹⁵ Formar el pensamiento histórico consiste en potenciar el hecho de que los alumnos sean capaces de razonar históricamente. Que logren adquirir la significación histórica de los acontecimientos, los conecten entre sí logrando adoptar una perspectiva histórica, y Comprendiendo la dimensión ética de las interpretaciones históricas.

¹⁶ Véase Anexo I: Unidad Didáctica: La Segunda República y la Guerra Civil

¹⁷ Observación participante: Proceso que facilita a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades.

otorgo la oportunidad de apreciar como los alumnos sí que mantenían un mayor interés por los acontecimientos relacionados con lo que los historiadores denominamos microhistoria o historia local.

La propuesta que plantearé, parte de una actividad que el centro desarrolla con los alumnos de Historia del Arte, donde el profesor, exigía a los alumnos un trabajo sobre el Arte Románico en la zona, actividad sobre la cual, existía un alto porcentaje de involucramiento de los alumnos con respecto a actividades anteriores. Esto se debe sin lugar a duda a las características del contexto donde se sitúa el centro¹⁸. El estudio de la historia local en los alumnos, o de la historia de su localidad, provoca una motivación interna en los alumnos, por lo que mi planteamiento se sitúa en la dirección de aprovechar este impulso que plantea este hecho para realizar actividades diseñando un mismo patrón y ante todo que sean exportables.

Esta motivación interna parte de la curiosidad que manifiesta el alumno, siendo en este caso dirigida al medio que lo rodea. Para Roger Schank y Chip Cleary (1995)¹⁹, la curiosidad es parte de ese complejo motor de aprendizaje. El aprendizaje del alumno se basa por lo tanto en que el alumno se plantee diferentes preguntas, y el hecho de querer contestarlas es lo que provoca esa motivación interna. Las preguntas en dirección a la microhistoria son las que generarían esa motivación.

De esta forma el eje sobre el que giraría la actividad consistía en el desarrollo de una serie de propuestas que les incitaban a descubrir la historia por sus propios medios. En términos generales Se trataba de plantear una incógnita a los alumnos para que encuentren la solución. Según Shemil el aprendizaje de la historia, requiere comprender su naturaleza, su lógica y métodos, y en consecuencia, hacerse preguntas, plantearse hipótesis, evaluar la evidencia, analizar interpretaciones que se han hecho del pasado o emitir juicios, entre otros procedimientos. Al alumno no se le proponía un aprendizaje de tipo memorístico, sino comprensivo, y no se le pedía que acumulara, sino que operara, con un aprendizaje que se articularía de aquello concreto a lo que es abstracto y de lo particular a lo general.

El trabajo que por lo tanto se planteaba, estaba pensado para que los alumnos tuvieran la oportunidad de ver lo que implica ser historiador y nada mejor que hacer la comparación con el trabajo del detective. Los alumnos, por tanto, se convierten en detectives del pasado.

La exportación de esta actividad a otros centros de otras localidades, no tiene por qué ser un problema. Simplemente el profesor que es quien la diseña, debe ser consciente de la realidad histórica y artística que tiene a su alrededor y adaptarla a la actividad, ya sea en una gran ciudad como Zaragoza, como en un pequeño pueblo del Pirineo o de la provincia de Teruel.

¹⁸ IES San Alberto Magno de Sabiñánigo (Huesca). Situado en el norte de Aragón, en la comarca del Alto Gallego, área especialmente influenciada por el Arte Románico.

¹⁹ El autor plantea la posibilidad dentro de la asignatura de Biología, pero parte de un principio muy similar que es generar curiosidad.

La propuesta que propongo requiere que tanto como alumnos como profesor realicen un trabajo de investigación. En esta actividad las denominadas TIC, juegan un papel muy importante, pues la facilidad para acceder cada vez mayor información, es cada vez mayor. Como futuro docente, comparto la opinión de muchos autores, que se muestran de acuerdo en que el campo de las Ciencias Sociales, aparece como uno de los mejores para ser trabajado desde las Nuevas Tecnologías. Son disciplinas que se prestan como pocas para su trabajo en Internet. Quizás el mayor inconveniente que encontramos sea su mayor virtud. Por su versatilidad y atractivo, la Red está saturada de contenidos, y discernir lo principal de lo superficial o lo acertado de lo erróneo se convierte en una ardua labor. En este aspecto la opinión de Juan García Fernández (2006) es muy clara, “el papel de los educadores es integrar las nuevas tecnologías a la educación, pero siendo rigurosos en su aplicación, consiguiendo que éstas faciliten el trabajo de los alumnos y a la vez enriquezcan su aprendizaje”²⁰.

Tras mi estancia en el centro de enseñanza secundaria, desempeñando un papel de observador participante, tuve la oportunidad de comprobar que el uso de estas tecnologías es escaso. Su uso dentro de las asignaturas correspondientes a Ciencias Sociales, no iba más allá de una mera función auxiliar, sin ni siquiera explotar toda la alta gama de posibilidades que ofrecen. La profundización en las posibilidades que nos ofrecen sería necesaria para un correcto desarrollo de las actividades de innovación, así como de una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi propuesta mediante esta actividad es justamente lograr contribuir a la reducción de la percepción negativa de asignaturas como historia, es profundizar ampliamente en el uso de las TIC como herramienta innovadora. Como docente, a la hora de trabajar con estas tecnologías he de actuar tal y como el historiador hace con las fuentes históricas: investiga, critica, valora y finalmente selecciona, las que necesite para llevar a cabo su función. En el caso de la enseñanza, debo seleccionar aquellas que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Las TIC, como se ha aprendido a lo largo de algunas asignaturas de este máster, combinadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, pueden dar lugar a la creación de una serie de recursos que pueden llevar a solucionar algunos de los problemas que las disciplinas que componen las Ciencias Sociales, como el caso anteriormente citado de la historia poseen. En este sentido un uso potenciado y sobre todo adecuado de estas tecnologías puede ayudar a romper ciertas barreras como el caso de la utilidad de la propia Historia.

Actualmente existen una gran cantidad de recursos on-line que se pueden utilizar para la innovación en las Ciencias Sociales. En el campo de la Historia, disciplina en la cual me he formado, y en la cual conozco más variedad de recursos; existen por ejemplo desde numerosos simuladores históricos, hasta videos documentales, pasando por fotografías, videos de época, o fuentes primarias como lo son las hemerotecas virtuales y que

²⁰ Para el autor, la red está llena de propuestas innovadoras y de gran utilidad, pero para los alumnos puede convertirse simplemente en una biblioteca rápida de información, que ni siquiera pueda estar contrastada.

pueden ayudar a la transmisión de la historia de una forma mucho más sencilla y que ofrecen posibilidades para el desarrollo de actividades como la anteriormente propuesta como nunca antes se haya visto.

A lo largo de este máster se han planteado numerosas propuestas de actividades y experiencias, cuya función principal era la de potenciar el papel del alumno como motor de su propio aprendizaje. Las diferentes circunstancias, vinculadas con los avances tecnológicos y sobre todo con la gran cantidad de recursos disponibles on-line, hacen que la aplicación de muchas de estas propuestas puedan ser llevadas a la práctica en las aulas con mucha más sencillez que algunos años atrás. Las TIC por lo tanto, deben tener en las aulas un papel más protagonista y más aun dentro de las Ciencias Sociales. El didacta por lo tanto debe siempre tenerlas en cuenta a la hora de investigar y transmitir esos objetos de estudio complejos con los que trabaja.

Con esta actividad de innovación, doy por concluido este Trabajo Final de Máster, trabajo donde expongo una gran cantidad de los contenidos que he adquirido a lo largo de estos meses, relatados a lo largo de estas páginas. Unos contenidos que han sido ampliamente de utilidad, utilizados y completados con la experiencia que significa enseñar o más bien tener la oportunidad de enseñar Ciencias Sociales a un grupo de alumnos, aunque fuese solo por un breve periodo de tiempo.

.

4. BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM ARGIMBAU, P., “La oportunidad de Identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales”. En Íber: *Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*, nº 24. 2000.
- CENTRE FOR THE STUDY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS (2012). “The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century”. Retrieved April 12, 2012 from <http://historicalthinking.ca/>
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. “The paradox of Achievement: the Harder You Push, The Worse It Gets”. En J. Aronson (ed.), En *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. New York: Academic Press, Elsevier Science. Págs. 61-77. (2002).
- GARCIA FERNANDEZ, J., “El uso de las TIC en las ciencias sociales. Una experiencia en el aula”. En *Revista Educar: Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte*. Nº 10, Murcia, 2006.
- GONZÁLEZ GALLEGOS, I., “El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico. En La geografía y la historia, elementos del medio”. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2002.
- GONZÁLEZ GALLEGOS, I., *El nuevo profesor de secundaria* ed. Grao 2010 Valencia, 2008.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X., “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales”, En Íber: *Los caminos de la Didáctica de las ciencias sociales*, nº 24. 2002.
- MORALES VALLEJO, P., “El profesor educador”, En Universidad Pontificia, Madrid
- MORENO APARISI J. y GARCÍA LOPEZ R., *El profesorado y la secundaria ¿demasiados retos?*, ed. Nau llibres, Valencia 2008.
- PÀGES BLANCH. J., ”La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”. En: Íber: *Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales*, nº 24. 2000.
- PRATS CUEVAS, J., “Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales”. En Íber: *Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales*, nº 24. 2000.
- PRATT, D. “Good Teaching: One size fits all?” En J. Ross-Gordon Ed. *An Update on Teaching Theory*. Ed. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers. (2002).
- SALLÉS TENAS, N., “Resolviendo problemas como los detectives del pasado”. En *Resolución de problemas y didáctica de la historia*, Ed. Generalitat de Catalunya
- SCHANK R. y CLEARY C. "The Learning Waterfall and Natural Learning". En *Engines for Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1995. en <http://www.engines4ed.org/hyperbook/>.
- SUÁREZ SUÁREZ, M.A., “Los problemas tradicionales de la historia como disciplina escolar”. En Íber: *Enseñar Historia*, nº 68. 2011.

5. ANEXO 1: TRABAJO N° 1

**UNIDAD DIDACTICA
4º DE ESO
HISTORIA DE ESPAÑA:
LA SEGUNDA
REPUBLICA Y LA
GUERRA CIVIL
(1936 – 1939)**

Pablo Campos Jaca

1. INTRODUCCION

1.1. DESCRIPCION DE LA UNIDAD DIDACTICA

La unidad que se ha elegido para su realización y exposición se halla en el marco educativo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concretamente en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del cuarto curso de esta etapa. La asignatura por lo tanto entra dentro de las materias comunes diseñadas para este curso por lo que debe ser cursada por todos los alumnos que estén matriculados. Su contenido está dirigido a alumnos que posean una edad comprendida entre los 15 y los 16 años, factor que debe ser considerado por el profesor, con el fin de desarrollar su contenido de acuerdo a las capacidades intelectuales que puedan presentar los alumnos en esta etapa de sus vidas.

El marco jurídico en el que se desarrolla esta unidad didáctica corresponde al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Además de lo establecido en los sucesivos niveles de concreción curricular: proyecto curricular del centro y programación anual del Departamento de Ciencias Sociales.

1.2. LA UNIDAD DIDACTICA EN EL MARCO DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

El tipo de centro para el cual esta unidad didáctica está diseñada, es de tipo público, situado en una localidad de 10000 habitantes, cuyo alumnado forma parte de esa misma localidad y de las localidades vecinas. Analizando la composición social del alumnado podría decirse que una amplia mayoría del mismo es perteneciente a una clase social media, esto nos lleva a interpretar que el alumnado del centro posee unas suficientes posibilidades económicas, y un nivel cultural medio-alto.

El centro como tal tiene más de medio siglo, ya que se inauguró en 1954, pero su ubicación actual es diferente de la de origen debido al alto número de alumnos que acogía, por lo que fue situado en un nuevo emplazamiento pero conservando su nombre. La plantilla del profesorado la forman 35 docentes y está bien consolidada, habiéndose sabido adaptar al incremento de población que marcó la década anterior. La mayoría de los alumnos viven en la misma localidad aunque un importante

porcentaje pertenece a núcleos cercanos de población. El profesorado comprende diferentes edades, siendo la mayoría pertenecientes a un grupo que oscilaría entre los 35 y los 55 años. El centro no es grande debido a que está diseñado para absorber a un número no muy alto de alumnos y en previsiones de un crecimiento lento de la ciudad, al cual acompaña la existencia de otro centro en el área de características similares.

El departamento de Ciencias Sociales está compuesto por 5 profesores, que se reparten a la hora de impartir las diferentes asignaturas de Ciencias Sociales tanto de ESO como de bachillerato.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DE ETAPA

Los objetivos planteados en la legislación vigente para la Educación Secundaria Obligatoria son muy numerosos y de muy diverso tipo. Adquisición de los elementos básicos de la cultura (aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico)

Por otro lado se pretende que desarrollem una serie de hábitos de estudio y trabajo, además de prepararles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

La unidad didáctica por lo tanto, cumple una serie de objetivos manifestados en el currículo aragonés o la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Los objetivos que se plantean alcanzar son en concreto el primero, el tercero, el quinto, el decimo y el duodécimo:

- 1) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como

valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

3) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

5) Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

10) Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana.

12) Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.

2.2. OBJETIVOS DE LA MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES

La asignatura de Ciencias Sociales durante la ESO pretende que los alumnos logren un conocimiento general y esencial sobre el mundo que les rodea. Pretende sentar las bases para lo que posteriormente sería se complementaria en el bachiller en el desempeño de sus derechos y el ejercicio de sus deberes como ciudadanos. Un primer objetivo es el conocimiento de la sociedad actual en la que viven, logrando conectar los conocimientos adquiridos en la anterior etapa educativa de la asignatura de Conocimiento del Medio a los nuevos contenidos, siendo a partir de este momento, la geografía y la historia los ejes vertebradores.

Se pretende que los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para la comprensión de la realidad del mundo en el que viven. Así mismo lograrán la adquisición de un conocimiento en forma de ideas sobre lo que les rodea que les permita examinar la configuración de este mundo desde lo local a lo mundial.

Por otro lado los alumnos y alumnas lograran la comprensión de hechos y fenómenos sociales en el contexto en que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad.

Los alumnos desarrollaran competencias en dominio del tiempo cronológico, desarrollando competencias en lo que respecta a su ordenación y lo conectarán con el tiempo histórico, mediante la adquisición de competencias multicausales, de simultaneidad y continuidad.

En concreto en 4º de la ESO, curso para el que esta unidad está diseñada, se pretende que los alumnos conozcan la evolución y la caracterización de las sociedades actuales. El periodo que abarca comienza por las transformaciones económicas y sociales que tienen lugar en el mundo a lo largo del siglo XIX, hasta prácticamente el presente. Se hace un énfasis en la historia de España, en particular en su avance hacia un estado democratizado y su integración en la Unión Europea.

La unidad didáctica cumpliría con los siguientes objetivos propuestos para la asignatura de Ciencias Sociales, estos serían el punto primero, quinto, sexto, noveno, décimo y undécimo.

- 1) Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
- 5) Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
- 6) Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

- 9) Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
- 10) Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales
- 11) Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.3. OBJETIVOS DIDACTICOS

Analizados los objetivos generales que se pretenden alcanzar y en relación hacia ellos, se espera que los alumnos y alumnas sean capaces de:

1. Conocer las principales causas que provocaron la caída de la monarquía de Alfonso XIII y la proclamación de la II Republica.
2. Conocer y entender la fragmentación histórica que actualmente se utiliza para el estudio de la II Republica.
3. Identificar los principales personajes y actores políticos que intervinieron en el periodo republicano.
4. Conocer los principales acontecimientos que influyeron de forma decisiva en la republica.
5. Conocer las principales causas de la Guerra Civil y saber relacionarlas con el contexto histórico de la republica.
6. Identificar ambos bandos y personajes de la Guerra Civil.
7. Conocer los principales acontecimientos que marcaron la Guerra Civil.

8. Conocer las consecuencias del conflicto bélico.
9. Conectar los conocimientos adquiridos con el contexto europeo de aquellos años.
10. Influencia de las consecuencias derivadas de la Guerra Civil en el presente.

3. CONTENIDOS

3.1. CONTENIDOS CURRICULARES

Ateniéndonos a la legislación actual vigente, los contenidos que se establecen para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO se hallan en el Real Decreto 1631/2006 y en la adaptación curricular a la Comunidad Autónoma de Aragón en Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Los contenidos se dividen en tres bloques, siendo el segundo de ellos titulado: *Bases históricas de la sociedad actual*, al que pertenece esta unidad didáctica.

El bloque segundo, es por lo tanto una mirada global a la historia contemporánea europea, poniendo como punto de partida la caída del antiguo régimen, con especial énfasis en períodos y acontecimientos de extrema relevancia para la historia del continente y como punto final, el fin de la II Guerra Mundial. En este bloque se quiere establecer un contexto europeo con el fin de unir la historia de España al destino europeo. La metodología por lo tanto es el paso de lo general a lo particular, es decir, se comienza en un marco más general que es la historia de Europa, y desde esa concepción amplia, su traslado a un contexto más específico como es España. De esta forma se une la historia de Europa con la de España.

Analizando la Programación Anual del Departamento de Ciencias Sociales, la unidad didáctica entraría dentro del tema acordado por el departamento llamado: *Tiempos de confrontación en España (1902–1939)*. Los contenidos procedimentales que se quieren aplicar son prácticamente comunes para toda la materia, como es el uso y comentario de mapas, estadísticas, textos. A todo esto se debe unir la extensa documentación que existe sobre el periodo, y su accesibilidad, consecuencia de ser un periodo más cercano en la historia, como por ejemplo el análisis de prensa de la época, videos y fotografías. Además se pretende la elaboración de debates

basándose en esos materiales, y que progresen en su manejo de la documentación histórica.

En referencia a los contenidos actitudinales, con esta unidad se pueden cumplir perfectamente la enseñanza de valores democráticos, además de la valoración y respeto de las diferentes formas de pensar que puedan existir en la actualidad, mediante la participación en los debates y sin olvidar el papel importante en materia de igualdad de género que suscita esta unidad.

3.2. CONTENIDOS ESPECIFICOS DE LA UNIDAD DIDACTICA

a) Conceptuales

1. Introducción: La caída de la monarquía de Alfonso XIII.
 - a. El final de la dictadura de Primo de Rivera y los breves regímenes de los generales Aznar y Berenguer.
 - b. El frustrado intento de vuelta al sistema bipartidista.
 - c. Las elecciones de Abril de 1931.
2. La II Republica (1931 – 1936).
 - a. El Bienio Progresista.
 - b. El Bienio Negro.
 - c. El Gobierno del Frente Popular.
3. La Guerra Civil (1936 – 1939).
 - a. Inestabilidad en la Republica y la sublevación militar.
 - b. La España dividida: Bando Gubernamental, Bando Sublevado.
 - i. Principales acontecimientos y personajes.
 - ii. Potencias extranjeras que participaron en el conflicto.
 - iii. Principales batallas.
 - c. El final de la Guerra e inicios de la posguerra.
4. Consecuencias.
 - a. Políticas.
 - b. Económicas.

c. Sociales.

b) Procedimentales.

1. Describir los acontecimientos con la ayuda de mapas históricos.
2. Identificar personajes con su periodo histórico.
3. Relacionar el golpe militar y el inicio de la Guerra Civil, mediante el análisis de la situación de inestabilidad que padecía la Republica en la primavera de 1936.
4. Realizar un esquema que señale los apoyos de los dos bandos enfrentados en la Guerra Civil.
5. Demuestra la comprensión de la distinta evolución de las zonas republicana y nacional mediante la elaboración de ejes cronológicos independientes.

c) Actitudinales.

- a. Respeto hacia los principios democráticos.
- b. Sensibilidad hacia los diferentes pensamientos políticos.
- c. Remarcar del papel de la mujer.
- d. Valoración de la paz.

4. ORIENTACIONES DIDACTICAS Y METODOLOGICAS

Para el desarrollo de esta unidad didáctica, se pretende que el grueso de todo el aprendizaje se adquiera mediante el desarrollo de sesiones expositivas acompañadas de una serie de actividades cuyo fin será que los alumnos refuerzen y adquieran nuevos conocimientos mediante su desempeño. Estas actividades van a estar precisamente diseñadas y adecuadas a la edad del alumno con el fin de que las pueda resolver sin problemas. Además con estas actividades se pretende que los alumnos perciban este hilo conductor por el que se desarrollan los acontecimientos, que unido a las enseñanzas propuestas por el profesor, pueda conectar con mayor precisión la amplia gama de acontecimientos que suceden en este periodo, con los personajes del momento, los diferentes periodos históricos en los que actualmente está dividido este periodo y posteriormente con el contexto histórico europeo. Se advierte que los alumnos deben haber adquirido una serie de conocimientos previos sobre este periodo de tiempo en sí,

por lo que simplemente siguiendo la Programación del Departamento de Ciencias Sociales, observamos que existe y además poseen conocimientos de la Europa en que se desarrolla la unidad didáctica, es decir, la Europa de entreguerras, por lo que se pretenderá aprovechar estos conocimientos para el desarrollo de la unidad didáctica, adecuándolos a los nuevos conocimientos que van a adquirir.

La labor del profesor durante el desempeño de esta unidad va a estar destinada a una gran labor de interacción con el alumno. La primera finalidad del profesor, va a ser la de la transmisión de conocimientos mediante la exposición directa, una tarea que debe recoger con la mayor precisión y concreción posible todos los puntos que están previstos analizar en la programación de esta unidad. Además el profesor será quien diseñe, lleve a cabo y evalúe las diferentes actividades que se quieren llevar a cabo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende llevar a cabo en esta unidad didáctica. El profesor debe estar en constante contacto con los alumnos con el fin de establecer un buen feedback con estos, guiándolos durante las diferentes exposiciones, durante las actividades que los alumnos tengan que realizar y resolviendo todas las de cuestiones que se les puedan plantear. Por lo tanto la labor del profesor será transmisiva, informativa, orientativa y calificativa durante el desempeño de las diversas actividades que deban realizar. Además debido a la naturaleza de ciertas actividades orientadas al debate, la labor del profesor también se verá vinculada a la de moderador.

Las diferentes características de la unidad, requieren de un proceso de enseñanza en un alto nivel cronológico. La cronología les proporcionara a los alumnos el hilo conductor básico por el que organizan los conocimientos que se quieren transmitir, algo que les facilitará su comprensión del periodo y les hará percibir los diferentes acontecimientos que se van a ir transmitiendo como consecuencia unos de otros y los pueda relacionar entre sí. Dentro de esta organización cronológica se quiere establecer un marco comparativo con el continente europeo algo fundamental que les servirá para conectar los conocimientos que vayan adquiriendo con los conocimientos previos, lo cual hará que no perciban este periodo como un hecho aislado en el tiempo, lo cual les permitirá establecer una visión integradora de la historia.

La otra metodología que se tiene que llevar a cabo es de carácter selectivo, la gran cantidad de acontecimientos que se suceden durante este periodo, la edad de los alumnos y la programación anual obligan a la selección de los hechos y acontecimientos

más relevantes que se sucedieron en estos años. Además esta metodología tendrá como fin la conexión de este periodo con la sociedad actual, buscando similitudes entre el periodo republicano y el actual, como puede ser el desarrollo autonómico.

Los recursos que se pretenden utilizar para el desarrollo de esta unidad son muy variados pero potenciando el uso de las TIC por encima de todos. El uso de las TIC va a tener una importancia clave, ya que mediante el uso de un ordenador con su respectivo proyector se convertirán en el vehículo fundamental para que los alumnos tengan la oportunidad de observar fotografías del periodo y de los principales protagonistas o videos con el fin de “acercar” el periodo a los alumnos, de forma que lo conciban como algo cercano en el tiempo. Por otro lado el uso de las TIC propone la exposición de mapas y diagramas de muchos tipos, algo que facilita la comprensión de los acontecimientos por parte del alumno. También el uso de las TIC permite el acceso a hemerotecas virtuales, como la del ABC (periódico ya existente), por lo que permitiría de una forma rápida y sencilla acceder a fuentes de información primaria que ayudarían de una forma sin igual al alumno a conectar el periodo con la actualidad. Además el uso de estas hemerotecas virtuales, permite al alumno acercarse a la labor de un historiador, usándose como actividad mediante un estudio comparativo de diferentes periódicos-

La ultima consideración de la unidad didáctica seria la determinación de la metodología en la organización de los tiempos y el espacio. Para la cuestión del tiempo, la unidad didáctica está pensada para que se realice en un plazo máximo de 2 semanas, es decir 6 horas lectivas. Las actividades se desarrollaran en el propio aula, no es necesario ningún traslado debido a que el aula ya está equipada con lo necesario para el desarrollo de todas las actividades previstas, incluso para la labor de enseñanza a través de la exposición debido a la existencia de ordenador, proyector y sonido. El número de alumnos con el que se cuenta para cada uno de los dos grupos existentes de 4º de ESO oscila entre los 28 y los 31. Las características del alumnado implican que no se va a recurrir a ningún recurso referente al desdoble, ya que todos los alumnos poseen las capacidades necesarias para poder trabajar con total normalidad, además se cuenta con que ciertos alumnos poseen un amplio interés por la asignatura, lo se puede utilizar en gran medida para la potenciación de debates y actividades de grupo.

5. ACTIVIDADES, DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA

1^a Fase: Introducción a la unidad didáctica

1^a Sesión:

- Proyección de un video de la época, donde se muestren imágenes del 14 de abril de 1931 El video servirá como reflejo del inicio de la unidad didáctica.
- Introducción al contexto histórico, conectando el final de la dictadura de Primo de Rivera con la caída de la monarquía de Alfonso XIII y la proclamación de la II Republica.
- Proyección de los resultados electorales de las elecciones de abril de 1931. Se muestra el descontento de la población por la monarquía.
- Actividad: Lectura y comentario en grupo del Texto 1.
- Explicación del Bienio Reformista (1931-1933) citando las reformas más importantes de forma esquematizada.
- Actividad: La conquista del voto femenino: lectura y comentario en grupo del texto 2

2^a fase: La II Republica

2^a sesión

- Explicación del bienio negro.
- Proyección de los resultados electorales de las elecciones de 1933 y análisis en grupo de esos resultados.
- La Revolución de Asturias de 1934.

3^a sesión

- Explicación de la etapa del “Frente Popular”
- Proyección de los resultados electorales de las elecciones de febrero 1936.
- Actividad: Realización de los ejercicios 1 y 2.

3^a fase: El inicio de la Guerra Civil

4^a Sesión

- Explicación del golpe militar del 17-18 de julio de 1936.
- Proyección de un mapa de España que muestre los principales focos de la rebelión y sus protagonistas.
- Explicación del desarrollo de la Guerra Civil en el “Bando Nacional”.

5^a Sesión

- Explicación de la Guerra Civil en el “Bando Republicano”
- Proyección video de propaganda de la CNT sobre la Barcelona del verano-otoño de 1936.
- Explicación de la evolución del conflicto en Aragón.
- Actividad: Ejercicio 3

6^a Sesión

- Explicación de las consecuencias que tuvo la Guerra Civil.
- Actividad: Proyección de un grafico que muestre las victimas militares y civiles en ambos bandos y comentario en grupo.
- Proyección de un video del desfile de la victoria.
- Actividad: Debate sobre por qué la Republica perdió la guerra. Cada alumno al final del mismo debe redactar brevemente sus propias conclusiones.
- Actividad: Ejercicio 4

6. CRITERIOS DE EVALUACION

La evaluación que se pretende aplicar a esta unidad didáctica es de carácter formativa y continua. Se tendrán en cuenta para ella la evolución del conjunto del proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumno desde el principio hasta el final. Por otro lado la evaluación será individual e integral, donde aunque se plantean actividades en grupo para ser realizadas durante el proceso será evaluado su trabajo individual. A continuación se citan los diferentes criterios que se tendrán en cuenta:

1. Asistencia y comportamiento en el aula.
2. Realización de un pequeño comentario sobre las diferentes actividades que se han realizado, tanto individuales como en grupo, agrupados y ordenados en un cuaderno de trabajo.
3. Participación en las actividades tanto las grupales, como en los debates que se proponen.
4. Identificar de los diferentes períodos, personajes y acontecimientos que protagonizaron el periodo republicano.
5. Comprensión de que el inicio de la Guerra Civil se debió a un golpe militar.
6. Identificar los diferentes bandos que participaron en la Guerra Civil y los diferentes apoyos que obtuvieron durante el conflicto.
7. Conocer las diferentes causas, desarrollo y consecuencias de cada uno de los períodos analizados.

7. ANEXOS MATERIAL DE APOYO Y EJERCICIOS

Texto 1: Renuncia de Alfonso XIII

«Las elecciones celebradas el domingo me revelan claramente que no tengo hoy el amor de mi pueblo. Mi conciencia me dice que ese desvío no será definitivo, porque procuré siempre servir a España, puesto el único afán en el interés público, hasta en las más críticas coyunturas. Un rey puede equivocarse, y sin duda erré yo alguna vez. (...)

Soy el Rey de todos los españoles y también un español. Hallaría medios sobrados para mantener mis regias prerrogativas, en eficaz forcejeo contra los que las combaten. Pero, resueltamente, quiero apartarme de cuanto sea lanzar a un compatriota contra otro, en fratricida guerra civil. No renuncio a ninguno de mis derechos, porque más que míos son depósito acumulado por la Historia, de cuya custodia ha de pedirme algún día cuenta rigurosa.

Espero a conocer la auténtica y adecuada expresión de la conciencia colectiva, y mientras habla la nación, suspendo deliberadamente el ejercicio del poder real y me aparto de España, reconociéndola así como única señora de sus destinos. (...)

Madrid, 14 de abril de 1931

Texto 2: Discurso de Clara Campoamor 1 octubre 1931

“Dejad que la mujer se manifieste como es, para conocerla y para juzgarla; respetad su derecho como ser humano; (...) y si el derecho constituyente, como norma jurídica de los pueblos civilizados, cada día se aproxima más al concepto de libertad, no nos invoquéis el trasnochado principio aristotélico de la desigualdad de los seres desiguales (...). Dejad, además, a la mujer que actúe en Derecho, que será la única forma que se eduque en él, fueren cuales fueren los tropiezos y vacilaciones que en principio tuviere.

(...) Yo me he regocijado pensando en que esta Constitución será, por su época y por su espíritu, la mejor, hasta ahora, de las que existen en el mundo civilizado, la más libre, la más avanzada, y he pensado también en ella como en aquel decreto del Gobierno provisional que a los quince días de venir la República hizo más justicia a la mujer que la hicieron veinte siglos de Monarquía. Pienso que es el primer país latino en que el derecho [de sufragio] a la mujer va a ser reconocido, en que puede levantarse en una Cámara latina la voz de una mujer, una voz modesta como ella, pero que nos quiere traer las auras de la verdad, y me enorgullezco con la idea de que sea mi España la que alce esa bandera de liberación de la mujer (...). Y yo digo, señores legisladores: (...) no dejéis que sea otra nación latina la que pueda poner a la cabeza de su Constitución, en días próximos, la liberación de la mujer, vuestra compañera.

Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española, sesión celebrada el día 1
de septiembre de 1931.

Ejercicio 1

Relaciona cada concepto o personaje que aparece en la columna de la izquierda con su correspondiente de la columna de la derecha.

General Sanjurjo	Reforma Educativa
Reforma Agraria	Voto femenino
General Franco	José Antonio Primo de Rivera
Clara Campoamor	Coalición de izquierdas
Falange Española de las JONS	CEDA
José María Gil Robles	Rebelión 1932

Frente Popular

Casas Vejas

Iglesia Católica

Astúrias 1934

Ejercicio 2

Verdadero o Falso

El primer gobierno de la República (1931-1933) era de derechas.

Manuel Azaña ocupó durante el presente periodo: primero el cargo de Presidente del Gobierno y posteriormente el de Presidente de la República.

José Antonio Primo de Rivera era el líder de la CEDA.

La Revolución de Asturias fue sofocada por el general Mola.

Victoria Campoamor pretendía conseguir el voto para las mujeres.

País Vasco logró durante el periodo republicano, (1931-1936), antes de la guerra civil un estatuto de autonomía.

El gobierno del Partido Radical de Alejandro Lerroux, cayó en 1935 tras un escándalo de corrupción.

La Iglesia Católica apoyó siempre a la República.

La Reforma Militar pretendía profesionalizar el ejército y reducir sus efectivos.

Ejercicio 3

Análisis y comentario en grupo de una serie de imágenes que se hallan en la presentación de Power Point

Ejercicio 4

Elabora un eje cronológico donde se recojan los acontecimientos políticos más importantes sucedidos a lo largo de la guerra en ambos bandos.

6. ANEXO 2: TRABAJO N° 2

Practicum III

Evaluación e innovación
docente e investigación
educativa en Geografía e
Historia

Alumno: Pablo Campos Jaca

Profesor: Javier Paricio Royo

Máster de Formación del Profesorado:
Geografía e Historia

INDICE

1. <u>INTRODUCCION</u>	Pág. 2
2. <u>PLANTEAMIENTO GENERAL</u>	
<u>MARCO TEORICO:</u>	Pág. 3
3. <u>FORMULACION DE LAS CUESTIONES</u>...	Pág. 7
4. <u>METODOLOGIA</u>.....	Pág. 9
5. <u>RESULTADOS</u>.....	Pág. 13
6. <u>DISCUSION DE RESULTADOS</u>.....	Pág. 25
7. <u>CONCLUSIONES</u>.....	Pág. 31
8. <u>ANEXOS</u>.....	Pág. 34

1. INTRODUCCION

La investigación que a continuación se expone, responde a las necesidades del conocimiento de las diferentes concepciones y perspectivas que un determinado profesor posee sobre su asignatura. El estudio está estructurado en dos etapas: siendo la primera correspondiente a la permanencia en un centro de enseñanza secundaria durante aproximadamente un mes, periodo en el cual se recogerán toda una serie de datos que nos permitirán, ya en la segunda fase, una vez finalizado este periodo, la interpretación de los mismos, su comparativa con un estudio similar y finalmente la extracción de conclusiones.

El método que se ha elegido por lo tanto para esta investigación corresponde al <<estudio de caso>> que como estrategia de investigación, es utilizado en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de fenómenos individuales, grupales, organizacionales, sociales o políticas. Su elección responde a la necesidad específica del deseo de comprender un fenómeno social complejo y que en este caso corresponde a las diferentes concepciones y perspectivas que un profesor tiene sobre su asignatura. En síntesis, el método del estudio de caso permite a los investigadores retener las características holísticas y significativas de las situaciones de la vida real.

El foco de estudio de este estudio de caso será por lo tanto: esa plataforma de creencias implícitas que llamamos concepciones y como se manifiestan en el día a día conformando lo que llamamos las perspectivas de enseñanza, o más sencillamente, como influyen en el profesor en su actividad docente en el aula. El estudio indagará en ellas mediante una serie de técnicas especialmente diseñadas para el estudio. Finalmente el estudio de caso, no se limita simplemente a la recolección de datos, sino a analizarlos, criticarlos, compararlos con otro estudio similar y finalmente la extracción de conclusiones, es decir una estrategia de investigación completa.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL: MARCO TEORICO

Definido ya el tipo de trabajo que se quiere realizar o lo que es del mismo modo el método²¹, daremos paso a concretar que se va a investigar mediante la definición del marco teórico sobre el que este estudio hunde sus raíces y del que emanaran una serie de técnicas coherentes al mismo y a las grandes cuestiones que guiarán el estudio, las cuales serán expuestas en el siguiente apartado.

De esta forma el marco teórico que se va a desarrollar a continuación está totalmente relacionado sobre los planteamientos curriculares y formativos que el profesor, que va a ser sometido a este estudio, posee sobre una de las asignaturas que imparte, en este caso corresponde a la asignatura de Ciencias Sociales del curso cuarto de la ESO, cuyos contenidos didácticos pertenecen a la historia contemporánea universal. De esta forma en el siguiente trabajo se va a proceder al estudio de lo que Daniel Pratt denomino: Perspectiva de enseñanza. Pratt define una perspectiva de enseñanza como: un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que dan sentido y justificación a las acciones de enseñanza de un docente. Cada perspectiva sobre la enseñanza es un entramado complejo de acciones, intenciones y creencias; cada una de ellas se rige por sus propios criterios para juzgar o evaluar lo que es correcto o incorrecto, verdadero o falso, efectivo o inefectivo. La perspectiva que un profesor tenga sobre su asignatura, determinará la forma en que concibe su rol y su propia imagen idealizada como profesor, así como punto de partida para reflexionar sobre la propia práctica. Las perspectivas de enseñanza, son una lente a través de la cual los educadores observan su trabajo. Por ello los profesores pueden o no ser conscientes de su perspectiva dado que es algo a través de lo que miran cuando enseñan, no algo a lo que miran. Una perspectiva de enseñanza es, en definitiva, una forma de ver.

Pratt identificó cinco tipos de perspectivas de enseñanza posibles, que serán citadas brevemente en las siguientes líneas, siendo la primera de ellas *Perspectiva de la enseñanza como transmisión*, donde el profesor actúa como una figura poseedora de los conocimientos y el alumno como un receptor de ellos. La segunda perspectiva es concebida como *la enseñanza como desarrollo donde una orientación constructivista hacia el aprendizaje*; esta definición constituye la base de esta perspectiva. La tercera Perspectiva es conocida como: *la enseñanza como mentorización de un estudiante-*

²¹ En este caso el método es el Estudio de Caso

aprendiz. Desde esta perspectiva del estudiante como aprendiz el aprendizaje se facilita cuando las personas trabajan en tareas auténticas en situaciones reales de aplicación o prácticas. La función por lo tanto del docente en las aulas es revelar al estudiante los criterios internos para un trabajo de calidad. La siguiente perspectiva de enseñanza se conoce como *nutrir al estudiante*, en ella se trata de convencer al estudiante que su éxito o fracaso depende más de su esfuerzo constante que de la actitud del profesor, el profesor pretende encaminarlos a su autoconfianza. La última perspectiva de Pratt es la *concepción de la enseñanza como vehículo de reforma social*. Es quizás la perspectiva más difícil de definir y de sintetizar. Los profesores utilizan la enseñanza como medio para mejorar el mundo que nos rodea. Según Pratt los profesores que se identifican a través de esta perspectiva mantienen tres principios básicos: primero, que sus ideales son necesarios para una sociedad mejor; segundo, que sus ideales son apropiados para todos; y tercero, que el fin último de la enseñanza es conseguir el cambio social, no simplemente el aprendizaje individual.

Las perspectivas de enseñanza son un objeto difícil y confuso de analizar debido a que dependen de una serie de agentes tanto internos como externos que influyen directamente o indirectamente sobre ellas. Las perspectivas hunden sus raíces en unas teorías implícitas, de las cuales el docente no suele ser consciente en su gran medida, estas teorías implícitas acaban conformando lo que se conocen como creencias explícitas. Tanto teorías implícitas como creencias explícitas pertenecen al campo de las concepciones que el docente tiene sobre su asignatura. Las concepciones suelen dirigirse hacia lo que se denominan planteamientos de enseñanza, donde se distinguen bien claros las intenciones y las actuaciones y estrategias provenientes de estos últimos. En el camino mediante el cual las concepciones se transforman en planteamientos aparece una variable externa que es el contexto que acaba influyendo de forma determinante sobre el resultado final.

Analizando más detalladamente cada uno de los conceptos que se acaban de citar, las concepciones que un profesor tiene sobre la enseñanza de su asignatura, están relacionadas con el conocimiento de los contenidos didácticos de la asignatura, el aprendizaje de estos contenidos por parte de los alumnos y el papel de la enseñanza con respecto al aprendizaje. Las concepciones de enseñanza nacen con las teorías implícitas, estas teorías, según Juan Ignacio Pozo están formadas por muchas de las representaciones cotidianas, incluidas aquellas pertenecientes al proceso de enseñanza-

aprendizaje, se adquieren de manera involuntaria o de una forma totalmente inconsciente, como consecuencia de la exposición directa a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones. Las representaciones implícitas son por lo tanto el resultado de la experiencia personal en esos escenarios culturales de aprendizaje como tales y como peculiaridad no suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir, porque posiblemente vienen representadas en códigos no formalizados. Son la regularidad o el orden de esas situaciones o escenarios culturales de aprendizaje los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables, de las que sin embargo muchas veces los docentes no son conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones explícitas o conscientes. Las teorías implícitas son la base de las denominadas como creencias explícitas, John Biggs y Catherine Tang afirmaron que todos los profesores poseen alguna teoría sobre qué significa la enseñanza, aunque muchos de ellos no son conscientes de ello. Estas teorías son las que fomentan el tipo de entorno de aprendizaje que crean en sus aulas. Ambos autores coinciden en la existencia de tres tipos de teorías de enseñanza que los profesores tienden a mantener en diferentes puntos de sus carreras docentes. Estas teorías corresponden a: lo que el estudiante es, lo que el profesor hace y lo que el estudiante hace.

Las concepciones que un profesor tiene sobre su asignatura se transforman en planteamientos de enseñanza. Las intenciones del profesor son la base de estos planteamientos de enseñanza. Las intenciones corresponden a aquellos criterios de actuación que un profesor pretende llevar a cabo en el aula hacia sus alumnos, en otras palabras, lo que es valioso que los alumnos tengan que aprender y hacer durante el proceso de aprendizaje. Las intenciones, son pretensiones pero no son actos en sí, estas finalmente llegan a traducirse en actuaciones y estrategias, que son ni más ni menos que la forma de desarrollo efectivo de las actividades que el docente plantea. Michael Prosser y Keith Trigwell plantearon una serie de planteamientos de enseñanza, establecidos tras un estudio de 24 profesores de universidad. Ambos autores sintetizan su estudio en cinco planteamientos, que parten de las diferentes interrelaciones que se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entre dos sujetos: profesor y alumno. Prosser y Trigwell establecieron dos conclusiones tras este estudio: la primera de ellas afirma que los profesores con una estrategia centrada en el profesor parecían tener características en común con los planteamientos de los estudiantes orientados hacia un

aprendizaje superficial. La segunda de ellas, establecía que los profesores con una estrategia centrada en los estudiantes parecen tener características en común con un planteamiento profundo del aprendizaje.

Finalmente las perspectivas de enseñanza que un profesor posee son influidas por el contexto que rodea a su actividad docente. El contexto por lo tanto es un factor ajeno al control del profesor pero que influye de una manera decisiva en las diferentes perspectivas que este posee. Este factor está formado por las obligaciones y expectativas del contexto educativo donde se desarrolla la actividad docente, las capacidades y conocimientos previos que el alumnado posea sobre los contenidos de la asignatura, los condicionantes materiales que afectan al alumnado y al centro y finalmente la carga de trabajo que puedan o no asumir los alumnos.

3. FORMULACION DE LAS CUESTIONES

El objetivo principal que se quiere alcanzar con esta investigación es el conocimiento de la perspectiva de enseñanza que el docente al que estamos investigando posee. Dicho de otro modo con este estudio de caso se pretende responder de una forma amplia y completa a una serie de cuestiones, las cuales van a ir configurando el estudio como si fuera una pirámide, la cual poseerá un orden ascendente y con una estrecha relación con el anterior marco teórico.

Para el conocimiento de la perspectiva del docente, es necesario conocer la plataforma conceptual que el docente posee, de esta forma, la primera de estas cuestiones es la que configurará la base de la pirámide y sobre la cual descansará el estudio es la siguiente: **¿En qué consiste la plataforma de creencias que el profesor posee?** Esta plataforma, está compuesta por una serie de categorías que conformarían las creencias, intenciones y estrategias que se encuentran dentro de las perspectivas de enseñanza que el docente posee. El desglosamiento de la plataforma permitirá conocer además si existe o no coherencia entre lo que el docente cree y lo que en realidad practica en el aula. La plataforma como tal es un conjunto, un todo, y este todo está compuesto por una serie de componentes que son lo que le dan significado. El análisis independiente de cada uno de ellos será el que nos proporcionara las respuestas para no solo conocer la plataforma, sino también comprenderla.

Con la respuesta a la articulación de la citada plataforma, entendemos que esta cuestión queda subordinada a otra gran cuestión, dando lugar al escalón medio de la pirámide y que la cual solo es posible responder si se conoce la respuesta a la primera y esta es **¿En qué dirección se encamina la perspectiva del docente?** Es decir, pretendemos descubrir de una forma cualitativa como se articulan las distintas perspectivas que Pratt planteó con respecto a la actividad que desarrolla el docente en el aula. Dicho de otro modo, lo que se pretende es conocer cuál de las cinco perspectivas que plantea Pratt es la que mejor se adhiere a la plataforma conceptual de nuestro docente. Esto no quiere decir que nuestro docente solo posea los rasgos propios de una de las perspectivas, puede perfectamente poseer rasgos de más de una perspectiva. Esto solo es posible responder conociendo la respuesta a la primera cuestión. El análisis exhaustivo de las diferentes técnicas utilizadas nos ofrecerá un dibujo claro del docente, conociendo además la dirección en que los planteamientos docentes de nuestro profesor están

orientados, si el profesor se “desliza” más sus ideas sobre la enseñanza hacia una orientación más cercana a la de la figura del alumno o si por el contrario la figura docente es la que marca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente y como punto final a este estudio, llegamos al pico de la pirámide configurándose completamente esta. De esta forma el estudio se encaminaría a responder a la gran pregunta relacionada con el proceso comparativo que se va a llevar a cabo posteriormente con la metodología de otro docente **¿Qué diferencias existen entre ambos modelos?** Esta cuestión pretende descubrir si efectivamente como Pratt cita, el contexto en el que se desenvuelve la actividad educativa influye en mayor o menor medida sobre la configuración de la perspectiva del docente. La oportunidad es única debido a que el estudio sobre el cual se va a realizar este proceso posee un contexto totalmente distinto. La respuesta a esta cuestión ofrece además una oportunidad única para poder profundizar en el conocimiento de estos fenómenos complejos de carácter individuales, grupales, organizacionales, sociales o políticas, y que de cara a un profesor en formación el análisis sistemático de las prácticas, planteamientos y concepciones de profesores experimentados constituye una fuente de reflexión de gran valor para configurar críticamente sobre sus propias concepciones y planteamientos. Esta cuestión por lo tanto debe responderse una vez conocidas las respuestas a cada una de las siguientes cuestiones y será la que finalmente marque el punto y final a nuestro estudio, y nos permita extraer las diferentes conclusiones, que pueden ser incluso el planteamiento de nuevas preguntas que no se habrían planteado al comienzo de la realización de este estudio de caso.

4. METODOLOGIA

Una vez planteadas las grandes cuestiones y su asociación a su marco teórico llega el momento de tratar ahora de manera sistemática, la metodologías, que corresponderá a la explicación de las diferentes técnicas de recogida de información que se van a utilizar para realizar el estudio. Existe una línea de coherencia entre lo que es el marco teórico, las grandes cuestiones alrededor de la que gira la investigación y la metodología que nos va a llevar a asumir el cómo extraer una información que luego sea relevante para contestar a las preguntas planteadas. Finalmente, al final de la investigación, en los anexos, quedarán reflejados los diferentes resultados obtenidos tras la puesta en marcha de cada técnica, principalmente encuestas, empleada en esta metodología. De esta manera, se podrán comprobar al detalle los resultados que sirven para establecer el análisis y las conclusiones del proyecto y sus dos estudios de caso comparados.

El primer punto a analizar será la citada plataforma conceptual que será la que conforme la base y de soporte a nuestro estudio. El análisis de esta plataforma a lo largo del proceso de recogida de datos, pretende buscar mediante el análisis de los diferentes resultados obtenidos en el estudio: donde se sitúa el planteamiento metodológico del profesor, si este se acerca más a los alumnos o si se inclina más a la figura del docente. Para conseguirlo, se va a realizar un estudio de caso centrado sobre un profesor en concreto que, posteriormente, cuando discutamos los resultados, será comparado con otro estudio de caso específico de un profesor sin ningún tipo de relación con el primero, que configurará la última parte de nuestro estudio.

Los instrumentos en las investigaciones docentes suelen tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo. Sin embargo, sería erróneo establecer una rígida separación entre ambos ya que la combinación de los dos siempre nos va a permitir una mayor posibilidad de perspectivas. De hecho, en este estudio de caso vamos a utilizar tanto cuestionarios (cuantitativos) como entrevistas o la propia observación (cualitativo), la cual consideramos imprescindible porque forja a la vez que permite esa capacidad del entrevistador de captar ese trasfondo que se halla detrás de las respuestas del profesor. Este proceso favorecerá al entrevistador, desarrollando esa capacidad para la indagación de esas creencias no conscientes del docente que son las más difíciles de hallar y en cuyo caso mediante esa entrevista se conseguirá.

Pasando ya a concretar las diferentes técnicas que van a ser utilizadas, comenzaríamos con la utilización del cuestionario SEEQ, en su versión que abarca tanto las veintinueve cuestiones que responden a factores asociados a una educación de calidad como tres preguntas referentes a cuestiones más globales y otras cuatro que hacen hincapié en la carga de trabajo respecto a otras asignaturas. El uso de esta técnica no es fortuito ya que se quiere evitar una visión de la investigación que pueda parecer que se inclina demasiado hacia la del profesor, cuando precisamente su labor se desarrolla hacia la interacción con sus alumnos. Con esto se busca obtener un feedback de la situación de la clase, siempre antes de proceder a investigar las concepciones epistemológicas del profesor sobre su materia.

En un segundo plano, la puesta en marcha del cuestionario SEEQ desde el comienzo tiene una razón muy determinada y es que esta es la que debe equilibrar la balanza sobre lo que el profesor responda proclame en las diferentes técnicas que se usarán a posteriori y lo que en realidad sucede en el aula, opinión, cuyos alumnos deberán revelar. Como investigadores debemos ser críticos y utilizar todos los métodos posibles para hacer más fiables los datos que se van a extraer y por si fuera poco siempre puede haber ciertas diferencias entre las respuestas del docente y la realidad. La búsqueda de esa coherencia entre lo que el docente nos puede trasmitir y la realidad es donde el SEEQ cobra su principal función y junto con la observación directa, a posicionar el rumbo que tiene ese grupo en concreto.

En segundo lugar, la siguiente técnica elegida, va dirigida ya a nuestro estudio sobre la figura del profesor. Esta parte es la más compleja de nuestra investigación y se ha realizado mediante el consenso de dos estrategias en forma de encuesta para esta investigación. La primera es una fusión hecha a partir de los cuestionarios: ATI de Prosser y Trigwell y el TPI de Pratt. A partir de ellos, hemos realizado un cuestionario propio de veintitrés preguntas. El sentido de esta mezcolanza reside en la idea de que tanto las cinco perspectivas de Pratt, las cinco legítimas con una puesta en práctica adecuada, como los cinco planteamientos de enseñanza de Prosser y Trigwell, que consideran las variables de la estrategia y la intención en la relación del profesor con los alumnos a la hora de explicar la materia, tienen una base común insoslayable. Esa consiste en el binomio transmisión/transformación de conceptos. Aquí el papel del docente se revela fundamental porque es su concepción de la enseñanza en uno u otro

sentido del binomio la que acaba por llevar su práctica docente hacia unas determinadas intenciones y, finalmente, unas determinadas estrategias.

El objetivo como puede deducirse es hacer de estos modelos una única metodología que asuma como planteamientos de enseñanza un baremo delimitado por el protagonismo del profesor (enseñanza) en un lado y por el protagonismo del alumno (aprendizaje) en otro lado y un territorio intermedio, y con muchas posibilidades, entre ambos protagonistas. El cuestionario ATI a la hora de situar este baremo tan sólo abarca un cruce entre intención y estrategia, por lo que su presencia en este cuestionario será de tan solo cinco preguntas. De esta manera el cuestionario TPI tendrá una presencia mayor en el cuestionario con el fin de poder abarcar las creencias, que, a fin de cuentas, pueden guiar, coherentemente o no, las estrategias y las acciones. De esta manera, introducimos un componente “filosófico” como son las perspectivas, no excluyentes entre si y que enriquecen el dibujo que del docente podamos hacer.

Aparentemente y a lo largo del proceso de buscar un nexo entre creencias y prácticas, y el espacio que ahí puede quedar para las creencias no conscientes (implícitas) y su influencia en el modo de afrontar la asignatura, debemos de recurrir a un tercer cuestionario basado en las teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo. Éste nos lleva a una idea anteriormente manejada y supone el corolario de todo lo anterior: la importancia de la experiencia personal como base de nuestras representaciones implícitas, de una exposición reiterada e inconsciente a escenarios también determinados por principios no explícitos. Sabemos de la complejidad para acceder a estas ideas, precisamente por su carácter implícito, y por ello las diez preguntas que se formularán, abarcarán diversos ámbitos, desde los objetivos y las actividades hasta la manera de dar la clase o componentes de índole emocional, tienen como planteamiento común la aproximación por parte del profesor hacia aspectos que marcan una concepción tradicional del aprendizaje como recepción o, por el contrario, se deslizan hacia concepciones constructivistas donde todo el protagonismo es del alumnos, sin olvidar posiciones intermedias centradas en el proceso.

El conjunto de todas estas ideas que pretendemos registrar en el cuestionario de las creencias implícitas, las cuales suelen ser habitualmente poco expresadas en público, adquieren la utilización de una nueva perspectiva, merced a la entrevista como instrumento de carácter cualitativo y semiestructurado, como hemos indicado

anteriormente, pretendemos que el entrevistado se sienta cómodo para expresar sus opiniones y que éstas nos den pistas que complementen los datos extraídos de los cuestionarios. También pensamos que es un reverso de la entrevista la propia capacidad de observación del entrevistador, cuya pericia adquirida tras un proceso de interacción previo debe llevarle a saber otorgarle los significados adecuados a lo que desdice nuestro docente. Para ello, por supuesto, es necesario un dominio sustancial de todo el marco teórico que hay detrás de las herramientas utilizadas.

De esta forma el cuestionario creado por Juan Ignacio Pozo tiene el objetivo de acabar de encaminarnos en la dirección correcta mediante nuestro proceso de descubrir esas creencias internas y localizar, en la medida de lo posible, los anclajes conceptuales más profundos del docente y sus posibles puntos de fricción con la realidad o con lo declarado en la otra encuesta. Pero será la entrevista abierta la técnica que va a servir como el medio para acabar de complementar todo lo visto hasta ahora. Es un método cualitativo, por lo que las respuestas no tienen un análisis matemático porque implica una respuesta libre y reflexionada, no encorsetada, por parte del entrevistado. Por otro lado implica de manera directa al entrevistador y su capacidad de captar el lenguaje no hablado y ser el sujeto que relaciones y estructure toda la información que va obteniendo con el fin de cohesionarla en un discurso inteligible, cobra especial importancia la labor de observación que se ha realizado con anterioridad.

Como punto final, esta última técnica apoyada de forma coordinada con los diferentes cuestionarios que van a ser respondidos y trabajados, conforma una técnica ideal y muy eficaz para conseguir aflorar los datos que pueden marcar la diferencia y que no se podrían lograr alcanzar de ninguna otra forma.

5. RESULTADOS

Finalizada la recogida de datos ahora es el momento de interpretar dichos datos para poder conocer el contenido de esa plataforma de creencias y así poder responder a la primera de las tres grandes cuestiones planteadas en el tercer apartado de este estudio de caso: **¿En qué consiste la plataforma de creencias que el profesor posee?**

La plataforma de creencias será el análisis punto por punto de cada una de las diferentes concepciones que la forman, una serie de concepciones que como se ha citado en puntos anteriores, tienen un carácter marcadamente independientes, y que interactúan entre si de una determinada forma, a modo de “sumando” matemáticamente hablando, conformando de esta forma el resultado final que es la plataforma en sí, es decir, su combinación forman un todo. Con el desciframiento de ese <>todo<>, obtendríamos la información necesaria para el análisis de la segunda gran cuestión que se ha planteado en este estudio de caso **¿En qué dirección se encamina la perspectiva del docente?**

5.1. LA PLATAFORMA CONCEPTUAL DEL PROFESOR

Como ya se ha expresado con anterioridad, el análisis comienza con la interpretación del cuestionario SEEQ, cuyos resultados serán expuestos en los correspondientes anexos. Con este análisis podemos hacernos una idea bastante aproximada sobre la opinión que los alumnos poseen sobre su profesor y con ello abordar las creencias implícitas del docente. También tiene la finalidad de conocer ese posible desfase entre aquello que se expresa en ciertos cuestionarios y aquello que, muchas veces inconscientemente, lleva a cabo en el aula, pero no lo expresa. El cuestionario por lo tanto lo han realizado 26 alumnos y aunque no se va a citar numéricamente los resultados sí que se va a hacer un comentario global sobre los mismos.

La visión general que trasmiten los alumnos sobre su profesor según estos cuestionarios es de una calificación medio-alta, es decir la mayoría de las respuestas en este apartado están distribuidas entre “normal” y “bueno”. Cabe destacar que las opciones de completamente en desacuerdo y moderadamente desacuerdo son prácticamente residuales junto con la opción de completo de acuerdo. Los alumnos valoran la dificultad de la asignatura como asumible, sin que sea la más complicada

del curso. Los datos recogidos en los apartados correspondientes del cuestionario SEEQ, nos indican que prácticamente la mayoría de las respuestas se inclinan por la neutralidad y con algunas respuestas deslizadas hacia el moderadamente de acuerdo y totalmente de acuerdo. La asignatura en si tiene una valoración media-alta, por lo que no es la que más les atrae a la mayoría de ellos, aunque no tienen una valoración negativa de la misma. Un último punto a destacar del cuestionario SEEQ son las diferencias que existen entre el interés previo de la asignatura y el interés que tiene en el momento en que se ha realizado esta encuesta, y es que se ve como al principio del curso había una neutralidad absoluta hacia la asignatura y más de seis meses después de comenzar el curso el ascenso ha sido notable hacia un interés más positivo por la asignatura, es decir muchos de los alumnos que se declaraban neutrales ahora se decantan por un interés positivo hacia la asignatura.

Tras este análisis global sobre las opiniones y creencias de los alumnos, sobre su profesora, es necesario volver al núcleo de la investigación, es decir, analizar la plataforma de creencias de nuestro docente, la cual tiene una serie de elementos que es necesario analizar independientemente y que nos orientaran sobre la posición de nuestro docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje²²: si este es más cercano al protagonismo del alumno o lo es del docente. Esa incidencia de las creencias del docente sobre la enseñanza más orientada hacia el profesor o hacia el alumno hemos decidido traducirla en siete categorías:

La primera categoría son los **Objetivos**: considerados éstos en un sentido amplio, es decir, no sólo limitado a los objetivos puramente curriculares sino también a lo que podríamos calificar, en un sentido más “metafísico”, como extracurriculares o sociales o bien los propósitos y pretensiones del docente.

La segunda de las siete categorías es la **Manera de dar la clase**: Esta categoría será una de las más importantes, donde se puede ver como ciertos elementos contextuales son los que la determinan, como lo es la experiencia, el contexto del centro. En este caso la experiencia del docente a lo largo de los años y lo que puede contribuir aquella a cambiar sus esquemas y por supuesto el tipo de centro y su

²² El trabajo con el cuestionario SEEQ no ha finalizado, sino que queda en un segundo plano, actuando como elemento auxiliar en la interpretación de las diferentes categorías

contexto pueden influir en la relación profesor-alumno que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades: si se adecuan o no al nivel de los alumnos y desde el punto de vista del profesor, su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ideas previas/Ideas nuevas: de igual manera que los objetivos, aquí también la concepción es amplia y no sólo implica los contenidos que los estudiantes tenían o que desarrollan ahora sino también las ideas previa y nuevas del profesorado. Nos hallamos ante una categoría que nos permite poner en práctica el peso de la experiencia en el profesorado.

Aplicación (la utilidad práctica de la disciplina)

Componente emocional: a través de esta categoría, analizaremos como juegan para el profesor las emociones del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación: Los requisitos para la superación de la asignatura con éxito, además de otros componentes relacionados con el feedback.

Tras describir los elementos que componen el cuerpo o núcleo de nuestra investigación es el momento de analizar los resultados obtenidos tras el trabajo a través de las diferentes técnicas. La información extraída tanto de nuestros cuestionarios ATI-TPI como la obtenida a través del de dilemas de Pozo, serán interpretadas, puestas en comparación con lo que nos transmiten los alumnos en el cuestionario SEEQ y finalmente completadas gracias a los resultados obtenidos en la entrevista abierta.

Comenzaremos el análisis por el primer elemento que conforma nuestra plataforma de creencias, **los objetivos**. Para nuestra docente, los objetivos son absolutamente curriculares, es decir, se atiene a lo que plantea la legislación. La profesora advierte que estos son unos objetivos mínimos, apenas hay flexibilidad en su aplicación pero los considera apropiados para que el alumnado en su conjunto los supere. La profesora hace un esfuerzo por aclararlos a los alumnos a principios de curso, siendo la meta final que estos últimos puedan seguir la asignatura sin ningún tipo de problema. La opinión de los alumnos recogida en los cuestionarios SEEQ, nos hace

interpretar que la creencia que expresa el profesor y lo que ocurre en el aula es compartida mutuamente.

La profesora manifiesta que intenta adaptarlos de numerosas formas a las necesidades de los estudiantes, sobre todo en un curso sumamente heterogéneo como es 4º de ESO, donde existen alumnos con diferentes intereses y capacidades en la materia, pero nunca desviándose del marco que plantea la legislación. La profesora, nos manifiesta que le gustaría ofrecer unos objetivos propios adaptados completamente a la clase pero estos podrían chocar con la legislación.

Ante esta última cuestión recogida el profesor cree que la legislación es necesaria en cuanto a marcar unos mínimos comunes. Esos contenidos son imprescindibles, y es el estado quien debe marcarlos, debido principalmente a que si el centro escogiese sus propios contenidos, alumnos nuevos que se incorporasen al centro poseerían unos conocimientos que no son los mismos que sus compañeros y esto repercutiría negativamente en el propio alumno para seguir la clase. Esto lo concreta a través de anécdotas sobre casos reales sucedido en a lo largo de su etapa como docente. A pesar de ello cree que cierta autonomía es necesaria en el ámbito de la enseñanza.

Si atendemos a otros objetivos de carácter extracurricular, es decir que no se recogen en los objetivos que la legislación plantea para esta asignatura, el profesor pretende mediante su papel en la docencia de esta materia, la formación de ciudadanos críticos con el mundo como un pilar fundamental. El profesor busca además con estos objetivos extracurriculares la aplicación de la historia al mundo real.

Muy ligado a los objetivos está **la evaluación**. Según la información que nos ha transmitido nuestro docente en los diferentes cuestionarios y la información recogida en la entrevista, la evaluación para el profesor es que el alumno supere esos objetivos planteados a comienzos del curso. Evaluación y objetivos no son lo mismo pero sí que “caminan” juntos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que nuestro profesor plantea.

El “porqué” de esta concepción sobre la evaluación radica en la propia concepción que el profesor tiene sobre su alumnado, el cual es percibido a través de la entrevista en un alto porcentaje como desmotivado, o inmaduro y siendo una mínima parte la

que siente algo de interés por la asignatura. Si observamos las respuestas que nos ofrecen los alumnos a través de los cuestionarios SEEQ, apreciamos que al comienzo del curso, un gran número de alumnos se sienten indiferentes ante esta asignatura, siendo siete meses después²³ los resultados muy similares a los del inicio del curso pero con una ligera tendencia hacia las opiniones positivas.

Prosiguiendo con nuestro análisis sobre el profesor, nos centraremos en **la manera de dar clase** que el profesor desempeña en el aula. Sus estrategias tanto en la relación profesor-alumno, como en la manera de impartir la asignatura están ambas basadas en el propio estudiante, es decir, el profesor se amolda a las exigencias del propio estudiante. El profesor tiene una visión de su alumno de aprendiz en su más amplia concepción, en este caso de historiador. El alumno necesita de la orientación constante del profesor, es decir, el profesor se muestra como el guía del alumno hacia su aprendizaje.

El profesor, en su día a día en el aula valora la necesidad de una interrelación con los alumnos pero no es una interacción entre dos figuras iguales, sino que es el profesor quien tiene la última palabra en torno a ese aspecto. Los alumnos nos citan que esas actividades son sumamente valiosas, pero opinan que no se sienten suficientemente animados al debate.

La experiencia de nuestra profesora le ha mostrado como el modelo de alumno que tenía cuando empezó su actividad docente a finales de la década de los setenta ha ido evolucionando de una forma clara hasta el tipo de alumnos que posee hoy en día y claramente eso influye notablemente en la manera de dar clase. El alumno de hace treinta años²⁴ era más maduro y autónomo pero el actual suele serlo en menor grado o desinteresado por lo que exige una presencia casi continua del profesor para conseguir superar con éxito la evaluación.

Muy relacionado a la manera de dar clase que el profesor plantea en el aula, están **las diferentes actividades** que se plantea el profesor para que las realicen sus alumnos. Como elemento conductor entre ambas variables está el libro de texto debido a que es un elemento que influye de una determinada manera en las clases de

²³ Mayo de 2013, momento en que se realiza esta encuesta.

²⁴ Nuestra profesora afirma en la entrevista que empezó a impartir clase en la década de los 70 de la anterior centuria

Ciencias Sociales. El profesor lo concibe como una herramienta, o material de apoyo, ya que el profesor quien debe ser el motor de la enseñanza.

Las actividades pueden estar incluidas o no en el libro de texto pero a la hora de escoger una, para que los alumnos la desarrollen en clase; las conclusiones extraídas utilizando las diferentes técnicas son claras: las actividades deben estar diseñadas de acuerdo a los estudiantes. El profesor tiene en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de especificar qué actividades deben realizar. Como se ha comentado el alumnado es muy diverso, por lo que es muy importante que estas actividades sean aptas para todos los alumnos que se encuentran en el aula.

La función que tienen que desempeñar estas actividades, son las de superar una evaluación, pero teniendo en cuenta las capacidades de los estudiantes. La profesora cita que existen una serie de actividades en sus planteamientos para interactuar con los alumnos, aunque la opinión de los alumnos en el cuestionario SEEQ, nos muestra que pocas veces se emplean. Otras actividades como las tareas fuera de clase y lecturas creen que son valiosos para los alumnos si con ellas son capaces de superar la evaluación.

La capacidad de innovación que la profesora nos transmite en el diseño de las actividades la ve útil pero más que nada difícil, argumentando que prácticamente todo está inventado, aunque nunca se pierde la esperanza. A lo largo de su vida como docente ha empleado ciertos métodos innovadores, sobre todo de carácter constructivista cuyos resultados finales fueron inferiores a las expectativas depositadas en ellos. Su postura es bastante crítica en este sentido, mostrándose bastante crítica con ellas, debido principalmente a su extensa duración y la poca autonomía que generaban en los alumnos a pesar de reconocer la calidad y el trabajo que existía en el diseño de las mismas.

La profesora a la hora de trabajar con el ámbito **emocional** del estudiante en su día a día en el aula determina que son altamente importantes y una de las claves para conseguir un éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje y para superar finalmente la evaluación. Nuestro profesor insiste en que se debe trabajar estas emociones para que los alumnos consigan la adquisición de un cierto grado de autonomía. El aprendizaje de la historia es el camino que nuestro profesor nos señala para que los alumnos logren esa autonomía. El proceso no siempre es exitoso al 100% pero sí

que es cierto que logra que alcancen esa autonomía en un alto número. Su forma de realizarlo se concreta en su manera de dar clase, anteriormente explicada, donde el profesor actúa como guía. Nuestro profesor por lo tanto trata de motivarlos ejerciendo una presión constante ante ellos mostrándoles el camino que deben cruzar para ese aprendizaje autónomo, pero son los alumnos quienes deben andar ese camino, el profesor es quien debe por lo tanto reforzar la autoestima del alumno, ya que autoestima y eficacia son dos variables que tienen que ir unidas en este aspecto. El alumno es un sujeto al que hay que enseñar; el alumno en sí es importante, y tiene que ser consciente que, de su esfuerzo depende su éxito o fracaso, por lo que la presencia del profesor en este sentido es necesaria.

Si el profesor consigue que los alumnos conciban la historia como extensión del mundo que les rodea, la motivación surgirá incontestablemente, lo que les permitirá superar los objetivos planteados, y con ellos la evaluación. El cuestionario SEEQ nos ilustra en este aspecto, mostrando que la asignatura y el profesor han obtenido una evaluación positiva por parte de los alumnos, por lo tanto se aprecia un interés del profesor en su empeño en la transmisión de esa concepción.

Si analizamos la **aplicación** de la asignatura de Ciencias Sociales a la vida real, es algo que el profesor nos ofrece de antemano cuando se ha referido a los objetivos extracurriculares. Su intención es que se perciba esa utilidad. La aplicación de la historia a la realidad es uno de las características más interesantes que nuestro profesor nos ofrece por su unión a los objetivos extracurriculares pero también a otra concepción instrumental. La profesora cree que la historia es una estrategia útil para el cambio social Esta concepción tiene un problema y es que los alumnos no lo consiguen apreciar o no en el grado que le gustaría. La profesora cita en la entrevista que a lo largo del curso consigue transmitir estas concepciones a un cierto número de estudiantes, a otros por el contrario no lo consigue, a lo que la profesora achaca a la baja motivación del alumnado. El análisis del cuestionario SEEQ, nos muestra que los alumnos sobre esta asignatura y con respecto al inicio curso, ha sufrido un alza con respecto a su valoración. Los resultados delatan que la profesora a lo largo del curso ha conseguido que muchos de los alumnos que se declaraban neutrales, comienzan a valorar positivamente esta asignatura, por lo que es deducible que el profesor está consiguiendo que los alumnos consigan apreciar su utilidad.

En el éxito o fracaso del proceso de enseñanza aprendizaje, **las ideas previas** juegan un papel fundamental. La opinión del profesor, radica en que los alumnos han de cuestionárselas o reestructurarlas, como objetivo principal de lo que es la educación. Por otro lado las diferentes ideas que puedan poseer los estudiantes son valiosas, siempre se puede aprovechar este conocimiento previo, tanto para tratar de profundizar en diferentes aspectos de la materia, o como elemento auxiliar que permita a los alumnos superar los diferentes objetivos y con ellos superar la evaluación.

Siguiendo con este análisis, siempre se valora que la aparición de **ideas nuevas** en el ámbito de la enseñanza. Tienen un alto significado ya que permite ese cuestionamiento de las ideas previas.

La profesora determina en este aspecto que las ideas nuevas también son importantes para ella, en el sentido de que debe seguir formándose. El ejemplo que nos ofrece la docente en este aspecto es muy interesante y ligado a la historia: el profesor terminó de formarse como tal, a comienzos de la década de los setenta, y por aquél entonces no se estudiaba en los centros acontecimientos tan profundos como los que si se estudian ahora como lo es la Guerra Civil. La conclusión radica a que la historia está sujeta a un continuo cambio y revisión, por lo que debe seguir formándose aunque expresa sus dudas con la innovación, aunque no es reacia a ella.

Las ideas nuevas o restructuración las observamos en las opiniones que nos ofrecen los alumnos en el cuestionario SEEQ. Entre los alumnos se ve un ascenso gradual en el interés que despertaba la materia al comienzo del curso y al final. Los alumnos la perciben con gran indiferencia pero existe un sector que cree que es algo útil. La neutralidad hacia la asignatura es manifiesta pero el profesor suscita más simpatías que la asignatura. El aumento gradual, en este aspecto, nos hace ver que los alumnos han conseguido replantearse esos conocimientos y han adquirido otros nuevos.

5.2. LA ACTIVIDAD DEL PROFESOR

Una vez recogida y analizada de forma exhaustiva la información recogida utilizando las diferentes técnicas, se ha descifrado prácticamente esa plataforma conceptual que el profesor tiene sobre la enseñanza. A partir de este momento llega

el momento de proseguir con nuestra investigación, volviendo a analizar esos resultados obtenidos pero desde un punto de vista completamente distinto para lograr conocer hacia dónde va encaminada esa plataforma, si se inclina más hacia el lado del profesor o hacia el alumno. Con este análisis responderíamos a la segunda gran cuestión planteada **¿En qué dirección se encamina la perspectiva del docente?**, creando así el escalón medio de la pirámide que forma este estudio de caso.

Comenzando por los objetivos, el profesor concreta que estos deben ser propuestos por el propio docente y que el alumno debe ser capaz de cumplirlos para poder superar exitosamente la evaluación. La evaluación por lo tanto queda reducida a la mera superación de estos objetivos que nuestra profesora establece y que equivalen a los que la legislación marca para cada periodo. El alumnado en un alto porcentaje, es concebido como desmotivado, siendo una mínima parte la que siente algo de interés por la asignatura, además influye el alto número²⁵ de alumnos que componen el grupo, así que teniendo en cuenta estas características, la evaluación se resume simplemente en el aspecto anteriormente citado. Los objetivos son prácticamente los que marca el currículo, pero adaptados al contexto del centro a través de las diferentes programaciones didácticas. El profesor también insiste en la existencia de unos objetivos extracurriculares con los que pretende la comprensión de la materia para su análisis, y comprensión, donde la formación de ciudadanos críticos con el mundo que les rodea forma un pilar fundamental. En estos objetivos extracurriculares ocurre lo mismo que en los curriculares, es el profesor quien marca cuales son estos objetivos y como ocurrirá en los siguientes puntos, el propio profesor será el encargado de guiarlos para cumplirlos.

Retomando la evaluación su concepto es muy claro, la superación de unos objetivos y que estos están propuestos por el profesor teniendo en cuenta las características del alumnado. El profesor cree que el alumno es el último responsable de su éxito o de su fracaso por lo que como profesor debe influirle la suficiente motivación para que sea capaz de superar la evaluación. En este proceso influyen las ideas previas que un estudiante puede tener sobre la asignatura en cuestión, pues estas

²⁵ El cuestionario SEEQ lo realizaron 27 alumnos, pero oficialmente hay 31 alumnos matriculados

proporcionan una base muy consolidada que permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más efectivo.

La profesora actúa como guía del estudiante, es el docente quien tiene la obligación de mostrar la aplicabilidad de la historia para llegar incluso a alcanzar la máxima expresión de la educación en sí: “la realización del cambio social”, es por lo tanto quien debe proporcionar una serie de herramientas al estudiante. La profesora por lo tanto se muestra muy directiva en su concepción sobre la aplicabilidad de la historia.

Las emociones son un aspecto muy importante para el éxito del alumno. Una buena motivación es necesaria para superar la evaluación que es la que marca el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor concreta que una buena motivación e interés son necesarios para lograr alcanzar los objetivos. El obstáculo principal está en que el profesor se encuentra desde el inicio del curso con los alumnos desmotivados y debe invertir mucho tiempo precisamente en motivarlos, algo que consigue con muchos de ellos aunque con otros no. En este sentido influye mucho la aplicación de la historia a la realidad: si el profesor consigue hacerles ver eso, conseguirá esa motivación tan necesaria para que puedan alcanzar los objetivos.

La aplicación de la historia a la realidad es uno de las características más interesantes de nuestro profesor ya que está muy unido a las ideas previas o nuevas. El profesor cree que la historia es una estrategia útil para el cambio social y que sirve para formar ciudadanos críticos. Esta concepción tiene un problema y es que los alumnos no lo ven o pasa mucho tiempo hasta que lo consiguen ver, y a eso se debe su baja motivación. El profesor trata de enmendar eso a lo largo de sus clases, consiguiéndolo en numerosos casos.

Nuestra profesora concibe la enseñanza como un método de cambio social, los alumnos deben por lo tanto cuestionar o reestructurar, todo su conocimiento e ideas previas. Esto se realiza a través de la puesta en marcha de las diferentes actividades. Estas son íntegramente basadas en el alumnado, pero con el fin de que mediante su realización por parte de este se logre el objetivo de cambio social y la superación de la evaluación. Pero para alcanzar ese objetivo final que es la superación de la evaluación y el cambio social el profesor tiene que estar allí con ellos, su presencia es crucial para lograr superar la evaluación y por lo tanto los objetivos, sin su figura el docente advierte de que los alumnos no serán capaces de lograrlo.

5.3. CONCLUSION FINAL

Como conclusión al análisis de nuestra docente en sus diversas inclinaciones, nos damos cuenta de que esta plataforma conceptual se inclina en una dirección muy particular y es que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se muestra muy claro la figura del “profesor-guía”. La interacción con la profesora mediante la observación de su día a día y de las respuestas obtenidas en la entrevista, permite llevar el análisis más allá y calificar esta concepción como de maternalista. Para explicar esto citaremos que por un lado, la plataforma se halla muy orientada hacia la formación tanto curricular como extracurricular del alumno, manteniendo la profesora unas concepciones sobre la educación muy concretas donde no solo impera la adquisición de conocimientos cognitivos sino también el logro del cambio social. Por otro lado la profesora no cree que los alumnos a esa edad comprendida entre 15 y 16 años²⁶, sean capaces de conseguir en su conjunto la percepción del valor de la historia, ni desarrollar hábitos de trabajo autónomo para alcanzar esos objetivos, por lo que gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se inclina hacia la figura de la profesora. Su presencia tal y como se recoge en las diferentes técnicas de recopilación de datos como en la entrevista, es constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura del profesor es una figura con una función muy clara e influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo estas respuestas las que nos inclinan a determinar que la concepción de la enseñanza de la docente sobre la que trata el estudio es marcadamente maternalita.

El rol por lo tanto, que desempeña la profesora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es del de un guía. La docente otorga a sus alumnos las herramientas, los objetivos, las actividades que van a desarrollar, etc. es decir, les muestra el camino para lograr esos objetivos, pero es labor de los alumnos el andarlo. A la hora de andar el camino, los alumnos necesitan de la presencia constante de la profesora para llegar hasta el final del mismo. Su no-presencia favorece que los alumnos se pierdan o se paren a la hora de andarlos, en algún momento de este camino metafórico; es su presencia en forma de presión constante la que empuja a los alumnos a recorrer el camino cuyo final es la evaluación. El camino es el trabajo continuo y la realización de las diferentes actividades.

²⁶ Edad en la que se suele cursar la asignatura Ciencias Sociales en 4º de ESO

El alumno es concebido por el profesor como un ser que no ha adquirido unas capacidades de trabajo autónomo. El alumno es incapaz de trabajar autónomamente, pero nuestra profesora insiste en que pretende inculcar poco a poco esta modalidad, es decir, aspira a ello, pero mientras no se consiga el profesor debe estar presionando, debe ejercer una influencia casi constante sobre el alumno para conseguir que supere la evaluación y por lo tanto que consiga alcanzar esos objetivos.

Junto a esta conclusión tan singular, la profesora muestra un planteamiento de enseñanza dirigido a que los alumnos no solo deben conocer la historia, sino también deben comprenderla e interpretarla y que de esa forma podrán comprender su utilidad, tendrán la capacidad de aplicarla y, así de esta forma, desarrollaran finalmente el propósito ultimo de la propia enseñanza que es nada más y nada menos que el cambio social.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez desmontada, analizada e interpretada tanto la plataforma de creencias que nuestro docente posee sobre la enseñanza como su manifestación en la práctica de la docencia, llegamos al siguiente punto que consisten en nada más y nada menos que poner nuestros resultados en común con los de otro compañero que ha realizado un estudio similar a otro docente, y con ello, se logrará responder a la tercera gran cuestión planteada al comienzo de este estudio: **¿Qué diferencias existen entre ambos modelos?**²⁷

Antes de comenzar con el análisis es necesario traer a conciencia que ambos estudios están realizados sobre dos contextos totalmente distintos, donde el caso A (el analizado previamente) corresponde, como se ha expresado en apartados anteriores, a una profesora que imparte la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de la ESO, es decir, trabaja con alumnos que comprenden una edad entre 15 y 16 años, mientras que el caso B, caso con el que se va a poner entre comparación, corresponde a un docente que imparte la clase de Historia del Mundo Contemporáneo, al curso de 1º de Bachiller y que por lo tanto trabaja con alumnos que comprenden una edad entre 16 y 17 años.

La plataforma de creencias que posee el profesor del caso B, no se va a desmontar, analizar y comentar tal cual se ha hecho con la anterior en el apartado anterior. Lo que sí que va a verse reflejado en las siguientes líneas son una serie de comentarios interpretativos de los diferentes puntos, que tras un proceso de puesta en común de los diferentes datos, son compartidos o no por ambos docentes.

Explicado todo esto y a modo de presentación comenzaremos nuestro proceso comparativo citando las dos grandes diferencias generales que a priori, existen entre ambas metodologías. Este paso corresponde a la elección de una línea metodológica clara que avance desde lo general hasta lo particular, es decir, se comenzará con la exposición de las dos grandes diferencias entre ambos estilos para ir profundizando más y más en ellas. Finalmente en el punto siguiente se expondrán las valoraciones generales que se han extraído tras este exhaustivo análisis.

²⁷ Llamamos caso A al analizado a lo largo de todo este trabajo, el cual servirá como referente para el análisis comparativo.

Entrando en el análisis comparativo, una gran diferencia que encontramos entre ambos casos radica en que a diferencia del caso A, el caso B, se podría resumir en escasas líneas que ambos docentes comparten la idea de que el alumno es un aprendiz pero con grandes discrepancias en el papel que juega el docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso Caso B el profesor ve también al alumno como un aprendiz. El alumno es alguien que está capacitado para aprender; el profesor por lo tanto ha de servir de guía, pero a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje va cediendo más y más autonomía a los alumnos, a la vez que su figura va cobrando cada vez menos protagonismo. Sin embargo en el caso A la figura del profesor como guía se mantiene desde el comienzo hasta el final del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque sin caer en perspectivas meramente transmisoras de un conocimiento único. Su figura es constante y necesaria para que finalice con éxito este proceso.

La particularidad residirá en una interpretación conjunta de ambos casos en el uso de las diferentes técnicas donde se resaltarán los puntos más importantes y cuyas conclusiones se irán mostrando a la vez que se citan las diferencias. Por lo tanto comenzando con los resultados obtenidos en el cuestionario SEEQ que muestra las diferentes opiniones que los alumnos poseen sobre su profesor, destacan una serie de puntos importantes que se deben comentar. Para empezar llama la atención el elevado índice de neutralidad que se aprecia en el Caso A con respecto al Caso B, existiendo en este último caso, un mayor grado de acercamiento entre las opiniones del profesor y la de los alumnos, los cuales en el caso A no se pronuncian sobre temas como la evaluación o la manera de dar clase. En líneas generales, los datos con respecto a la asignatura y al profesor recogidos en el Caso B son mucho más positivos que los extraídos en el Caso A.

El principal factor que interviene para que estas diferencias sean tan grandes es la diferencia entre ambos cursos. Se debe recordar que los datos obtenidos en el cuestionario SEEQ corresponden a alumnos de 4º de ESO en el Caso A y 1º de bachiller en el Caso B. Muchas de las respuestas se pueden explicar mediante esta particularidad, debido a que en 1º de bachiller la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo es de carácter optativo mientras que en 4º de ESO, la asignatura equivalente, llamada Ciencias Sociales es obligatoria. De esta forma se determina que la asignatura de historia en 1º de bachiller la cursan alumnos que quieren en verdad recibir esos contenidos didácticos, mientras que en el caso de 4º de la ESO es común. Además el curso de 4º de ESO aglutina tanto en este centro como en cualquiera, a un alto número

de alumnos en situación de no proseguir o abandonar sus estudios en cuanto cumplan los 16 años, lo que implica que su simpatía por la asignatura sea bastante reducida. En general la conclusión extraída de la comparativa de los resultados obtenidos de los diferentes cuestionarios SEEQ, nos ofrece que la visión de los alumnos es muy diferente, tanto por la edad, como por el tipo de curso en el que se hallan, siendo los de 1º de bachiller (caso B) los que aportan mejores opiniones sobre la asignatura y en consecuencia su docente, al ser una asignatura de carácter optativo, mientras que en el curso 4º de ESO, las opiniones son menos favorables (aunque no malas) debido a las características del curso y la edad de los alumnos.

Conocidas ya las principales opiniones sobre la visión que los diferentes alumnos tienen sobre su profesor y la asignatura y explicados brevemente a que se deben en su gran mayoría estas diferencias, pasaremos entonces a proseguir nuestro análisis de acuerdo a las categorías enunciadas. La primera categoría son los denominados **objetivos**. El docente del Caso A considera que los objetivos de la asignatura son los que marca el currículo y hay que cumplirlos. Llama la atención que en comparación con el Caso B estos no son tan determinantes a la hora de la evaluación. Del mismo modo que en el Caso A se identificaban los objetivos con la evaluación en el Caso B, esto no es así. Pero en este aspecto no todo son diferencias, la transmisión de los mismos es muy similar en ambos grupos según las respuestas de los alumnos en los cuestionarios SEEQ, donde expresan que los perciben en su mayoría de una forma clara y coherente dentro de la estructura de la asignatura, quedando bien especificados.

Al igual que el profesor del Caso A, el docente del Caso B pretende lograr la adquisición de unos objetivos que van más allá de los que marca el currículo, como el desarrollo de una capacidad crítica por parte de los alumnos gracias a su asignatura. Donde sí que se encuentran diferencias es por en la pretensión del docente del Caso B, en lograr la autonomía del alumno tanto en ámbitos de trabajo como estudio y el conseguir despertar curiosidad e interés por la materia.

La segunda categoría, es la denominada **manera de dar clase**. La principal diferencia entre ambos casos se sitúa en el terreno de la interacción con los alumnos y desarrollo conceptual, donde en el Caso B el profesor que cede mucho espacio a los alumnos en este sentido pero marcando estrictamente los límites sobre lo que se puede desarrollar o no en el aula. En el Caso A veíamos como el profesor era quien tenía siempre la última

palabra en la relación profesor-alumno, nunca es una relación entre iguales, ni se quiere llegar a ello, sin embargo en el Caso B existen ciertos avances hacia esta relación entre iguales. Analizando la labor del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia del Caso A, el profesor del Caso B no valora más ser un experto en la materia sino un guía; trata de flexibilizar los planteamientos curriculares en beneficio de lo que más favorece a los alumnos, para que los alumnos se planteen sus ideas previas. Tal y como nos mostraba el cuestionario SEEQ, hay una evolución muy marcada de su motivación intrínseca hacia una notable evolución en el crecimiento, esto hace más factible el interés por la materia. En ambos caso existe este crecimiento aunque en el Caso A es mucho menos pronunciado.

La siguiente categoría son las **actividades** que el profesor plantea en sus clases, vemos como el docente del Caso B las percibe como la pieza básica de la interacción profesor-alumno; es percibido de igual modo por los alumnos en el cuestionario SEEQ. La función ultima o gran meta de estas actividades es muy común en ambos modelos, pero con ciertas diferencias entre ambos. Ambos modelos tienen en común que las actividades deben ayudar a superar los objetivos, pero como vemos cada docente tiene una concepción distinta de los objetivos, por lo que el resultado acaba siendo muy diferente. También tienen en común que ambos consideran al libro de texto tanto como depósito de información o de actividades ya planteadas, como el de un apoyo y no como el eje de su labor docente. Pasando al ámbito de las diferencias destaca en primer lugar la capacidad de innovación en el desarrollo de las actividades, la cual para el docente del Caso B es algo esencial buscando siempre despertar el interés y la curiosidad en el alumnado mediante el desarrollo de estas, mostrando la utilidad de la historia en sentido práctico y fomentando el debate continuo en clase y buscando el contraste de ideas para avanzar hacia la adquisición de estructuras mentales más complejas. La figura del profesor es constante ya que es quien diseña las actividades y controla su desarrollo, aunque va cediendo en durante el desarrollo de estas, cierta autonomía al alumnado. Sin embargo en el Caso A, las actividades por supuesto son importantes pero su función se asocia al cumplimiento de los objetivos. La función del profesor durante el desarrollo de las actividades es constante y es el propio profesor quien en todo momento guía a sus alumnos a lo largo de todo el proceso sin desaparecer en ningún momento su figura, cediendo en ocasiones un margen muy estrecho a los alumnos en cuestión de trabajo autónomo. Observamos que el docente del Caso B pretende llevar el desarrollo de

actividades a un nivel que va mas allá de los objetivos curriculares, algo que compartía la docente del Caso A.

La cuarta categoría corresponde a la **aplicación** y observando ambos modelos vemos que coinciden prácticamente en la pretensión de lograr que los alumnos perciban esa concepción práctica de la historia, es decir, la utilidad como medio de aplicación. En este caso la docente del Caso B pretende que esta utilidad sea percibida a través de las actividades que plantea; el docente del Caso A por otro lado consigue transmitir esa utilidad mediante el cumplimiento de los objetivos y a ellos incorpora las diferentes actividades que plantea. El profesor cree que consigue que el interés aumente mas aunque delega la respuesta final en los alumnos, que por su parte lo avalan si observamos los resultados obtenidos en el cuestionario SEEQ realizado por los alumnos.

Siguiendo el orden de categorías, la siguiente corresponde a la utilización por parte del docente tanto de las **ideas previas** como **las nuevas** de los alumnos, durante la docencia. Analizando ambos modelos observamos que existen muchas similitudes entre ambos pues los dos docentes pretenden que los alumnos se replanteen esas ideas previas y que a partir de allí entre en juego el desarrollo conceptual. Esta categoría tiene un matiz completamente distinto si la aplicamos a la utilización de ideas anteriores y nuevas en los propios docentes, ya que a pesar de que ambos insisten en la idea de seguir formándose para lograr ideas nuevas el docente del Caso B señala que esta formación está más ligada a lograr la capacidad de innovar, mientras que la docente del Caso A señala esta formación en materia de adquisición de contenidos didácticos. Los resultados obtenidos en el cuestionario SEEQ comparando el interés previo con el suscitado hacia la asignatura observamos que en el Caso B el cambio hacia un gran interés es mucho ms pronunciado que en el Caso A, donde aunque el interés aumenta lo hace en menor grado.

En el aspecto **emocional**, ambos docentes coinciden en que esta categoría es imprescindible para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un éxito y esto se lleva a cabo mediante la motivación. Para el profesor del Caso A la motivación la transmite a través de la presencia constante del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrándoles el camino hacia el final y dando pequeños pasos hacia lograr la autonomía del estudiante. En el Caso B el profesor practica algo muy distinto, donde los alumnos a través de esa confianza que les otorga el profesor mediante la concesión de cada vez

más autonomía logran producir una motivación intrínseca que les permite cumplir los objetivos. Observando el cuestionario SEEQ vemos como parece ser que lo consigue debido a las respuestas positivas que los alumnos reflejan, y a su vez establecen una valoración positiva hacia este sistema. Sin embargo en el Caso A, los alumnos no lo valoran de esta forma y añoran ser más independientes.

La última categoría de nuestra lista corresponde a lo que significa para cada docente la **evaluación**. Como se ha mencionado analizando la categoría de objetivos existe una importante diferencia entre ambos modelos. Para la docente del Caso A, evaluación y objetivos van unidos, el estudiante superará la evaluación si supera los objetivos que plantea el docente. Sin embargo para el docente del Caso B esta se debe ajustar a los contenidos pero no es esto lo más importante, ya que debe imperar una parte que se ajusta a la perspectiva del desarrollo conceptual, donde el alumno puede expresar el desarrollo conceptual de los contenidos que ha adquirido. Podríamos sintetizarlo diciendo que en cierto modo busca que el alumno piense históricamente y sea capaz de reflexionar de la misma manera.

7. CONCLUSIONES

Tras un exhaustivo proceso bilateral de recopilación de datos, puesta en común de los mismos y debate posterior, las conclusiones que extraemos son muy interesantes y reflejan dos modelos muy diferentes y peculiares. Si recordamos el Caso A, encontrábamos a una docente cuya manera de dar clase era la de guiar a los alumnos hacia el cumplimiento de unos objetivos que se identificaban con la evaluación y que para ello su presencia en este proceso debía ser constante para evitar el fracaso de los alumnos. El fomento del trabajo autónomo del alumno era el horizonte final de todo el proceso pero este se manifestaba realmente en ocasiones puntuales. La docente se comportaba durante todo momento como una figura incluso maternal, con el convencimiento de que solo su presencia constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje era sinónimo de éxito.

Todo esto contrasta con el estudio del Caso B donde observamos a un docente que pretende transmitir los contenidos históricos de la forma más rigurosa posible, pero a la vez que intenta lograr despertar un cierto interés en los alumnos. Existe una peculiaridad que es el fomento y desarrollo del trabajo autónomo del estudiante, siendo en este caso un pilar básico de la metodología del profesor, y su incremento va siendo constante a lo largo del curso. El profesor al comienzo del curso es una figura omnipresente en el proceso de enseñanza-aprendizaje al igual que la docente del Caso A, pero poco a poco su presencia se va difuminando en favor de un trabajo autónomo del estudiante. La figura del profesor no acaba desapareciendo, pero sí que al final del curso esa omnipresencia que se sucedía al principio da un giro de casi ciento ochenta grados.

Estamos por lo tanto ante dos modelos muy diferentes, donde se puede apreciar que ambos docentes tienen unas pretensiones muy similares con respecto a su asignatura, sobre todo en los objetivos extracurriculares, concibiendo la enseñanza y más aun, la asignatura de historia como un vehículo de cambio social, pero cada uno posee un método totalmente distinto para alcanzar esas pretensiones. Las diferencias en un plano más general, no son muy grandes, pero los análisis comparativos entre ambos modelos, a medida que profundizamos en lo que hemos llamado plataforma conceptual, las diferencias se incrementan. Usando una metáfora, podríamos determinar que ambos docentes tienen una meta común pero ambos utilizan un camino distinto para llegar a ella.

Ante estos dos modelos tan dispares surgen numerosas preguntas siendo la primera ¿Por qué? La pregunta tiene tres respuestas siendo la primera la asignatura en sí. El profesor del Caso A, imparte la asignatura de Ciencias Sociales a un curso de 4º de ESO, mientras que el profesor del Caso B imparte Historia del Mundo Contemporáneo a 1º de bachiller. Vemos que hay una diferencia entre la edad de los alumnos ya que en 4º de ESO la edad de los alumnos oscila entre los 15 y 16 años y en 1º de bachiller la edad oscila entre los 16 y 17 años. La diferencia de curso implica también el tipo de alumno que cursa esta asignatura, debido a que en 4º de ESO, la asignatura de Ciencias Sociales tiene un régimen de obligatoriedad, mientras que en 1º de Bachiller, Historia del Mundo Contemporáneo tiene un régimen optativo, esto quiere decir el alumno del docente del Caso A para empezar tiene que recibir los contenidos aunque no les guste, mientras que los alumnos del Caso B los reciben porque han elegido ellos recibirlos al matricularse en esta asignatura.

En segundo lugar cabe destacar el componente generacional. Existe una diferencia entre los profesores de ambos casos, algo que influye notablemente en las concepciones que ambos poseen sobre su asignatura principalmente por la diferencia de años que ambos profesores han dedicado a la docencia, donde la experiencia juega un papel fundamental, tanto en la formación del docente, como en el período que ha dedicado a dar clases. Las diferencias por lo tanto entre ambas experiencias son notables, siendo la experiencia en la docencia del Caso A mucho mayor que la del Caso B. Esto explica en cierta medida ese modelo de enseñanza clásico que la docente a la que ha sido sometida mediante este estudio manifiesta tan claramente.

Se debe advertir como punto final que el contexto de los centros donde los docentes realizan su actividad, son completamente opuestos. El docente sobre el que se ha focalizado el estudio, es decir, el docente del Caso A, pertenece a un centro situado en una localidad de 10000 habitantes, por el contrario el docente del Caso B, pertenece a un centro situado en una gran ciudad.

La respuesta a la última gran pregunta queda obviamente respondida, el contexto tiene una gran influencia sobre las perspectivas de enseñanza de ambos docentes. Analizando los contextos y su influencia en a la hora de configurar las perspectivas surge como consecuencia, una nueva pregunta que bien podría ser el eje de otro estudio, del cual los resultados obtenidos en este estudio serían una referencia. Esta pregunta sería: ¿En qué

medida las diferencias entre los contextos de ambos centros influyen en la configuración del contexto dentro de las perspectivas de enseñanza?

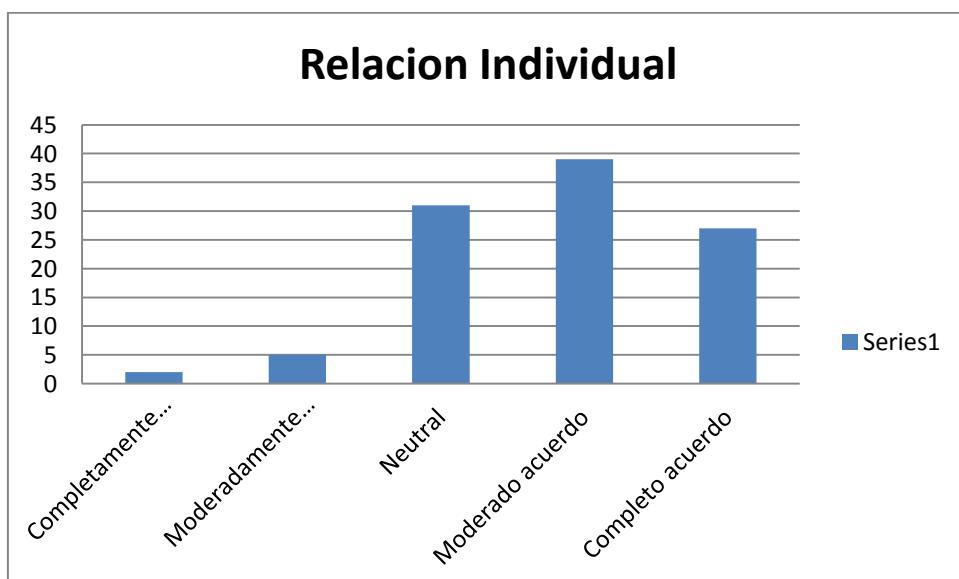
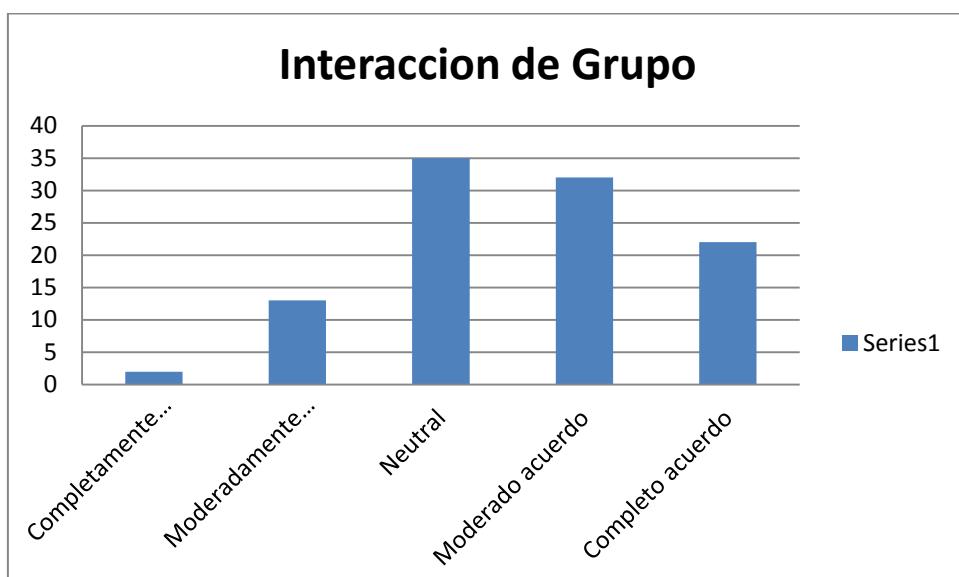
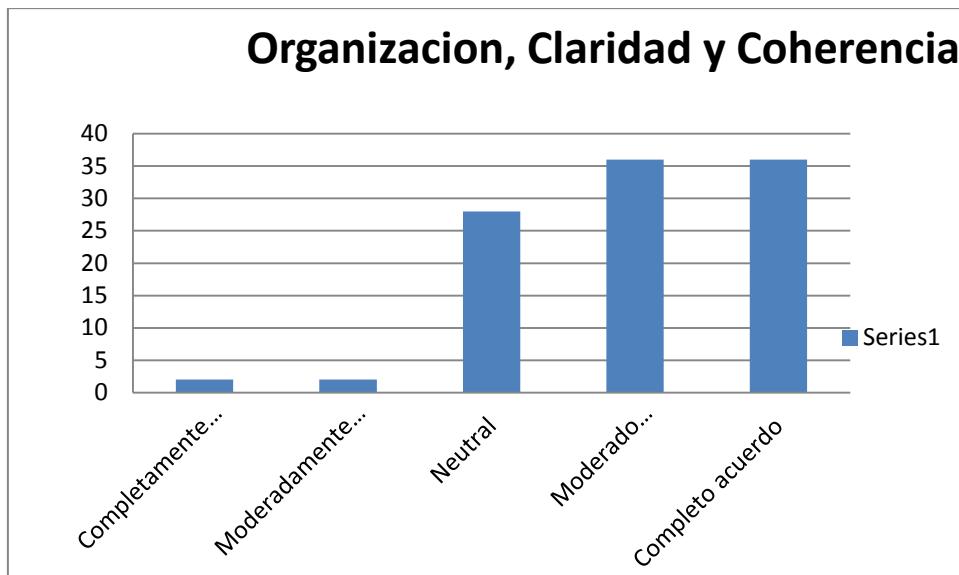
Para concluir este estudio de caso, se debe explicar que se han respondido de una forma amplia a las tres preguntas sobre las que se sostenía esta investigación. Se ha conseguido desmontar esa plataforma conceptual del profesor sobre el que se ejercía esta investigación y se ha conseguido descubrir cuál de las cinco perspectivas se asemeja más a la actividad del docente en el aula conociendo también si esta se inclina más hacia sus alumnos o hacia la figura del profesor, mediante el uso de un completo repertorio de técnicas, adecuadas a las características del estudio y que han proporcionado una gran cantidad de información con el fin de que las interpretaciones sobre la propia información fuesen lo más precisas y rigurosas posibles. Se ha realizado la comparación con un estudio de caso similar, advirtiendo de las diferencias y similitudes entre ambos modelos e intentando explicar el “porqué” de estas. Como punto final la realización de este estudio nos ha suscitado una nueva pregunta muy interesante y que necesitaría su respuesta, por lo que este estudio puede servir como base para buscar la respuesta a esta pregunta en un futuro estudio.

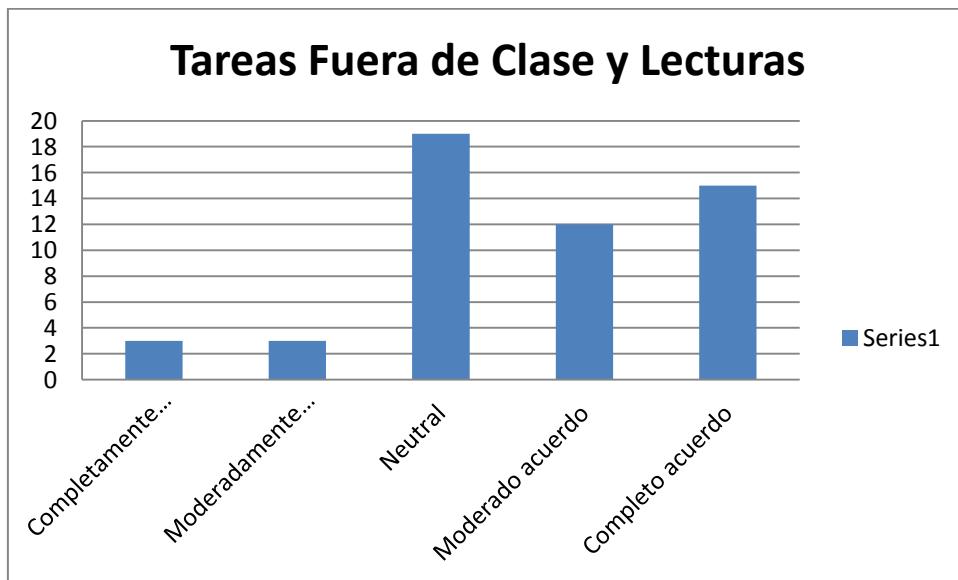
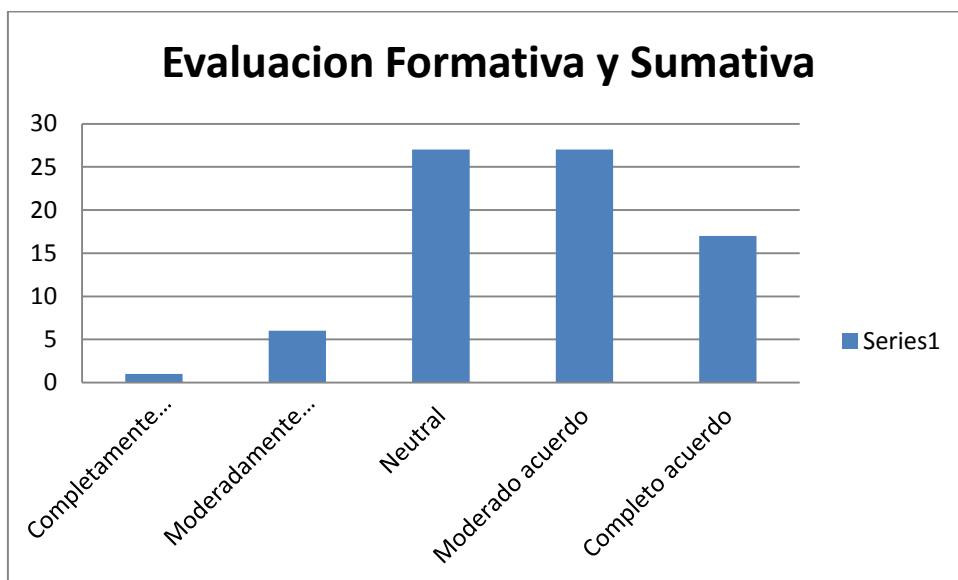
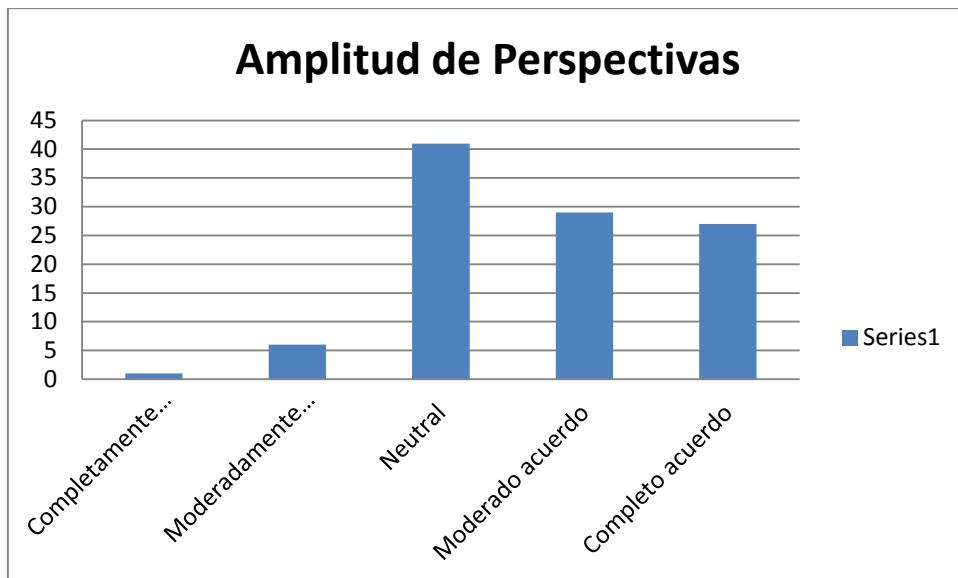
8. ANEXOS

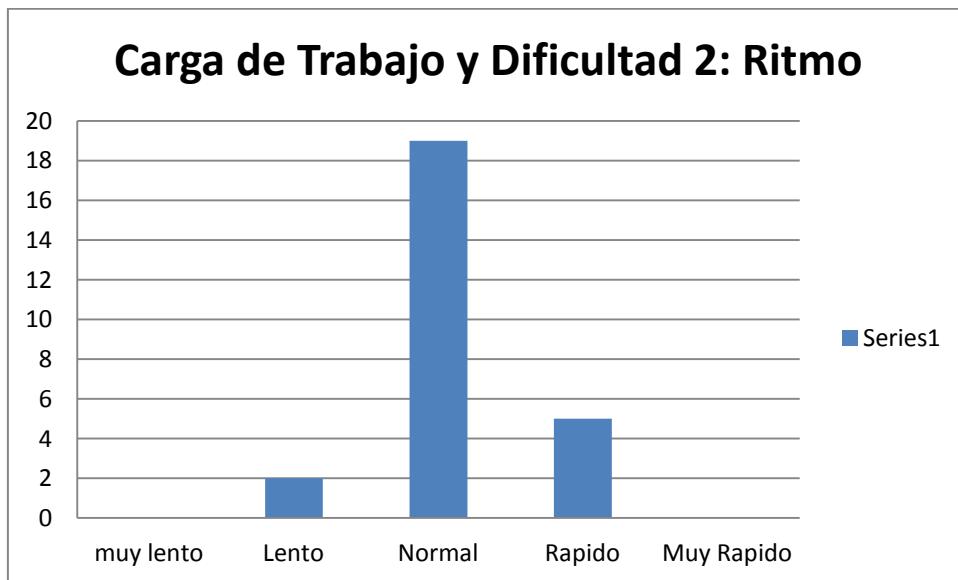
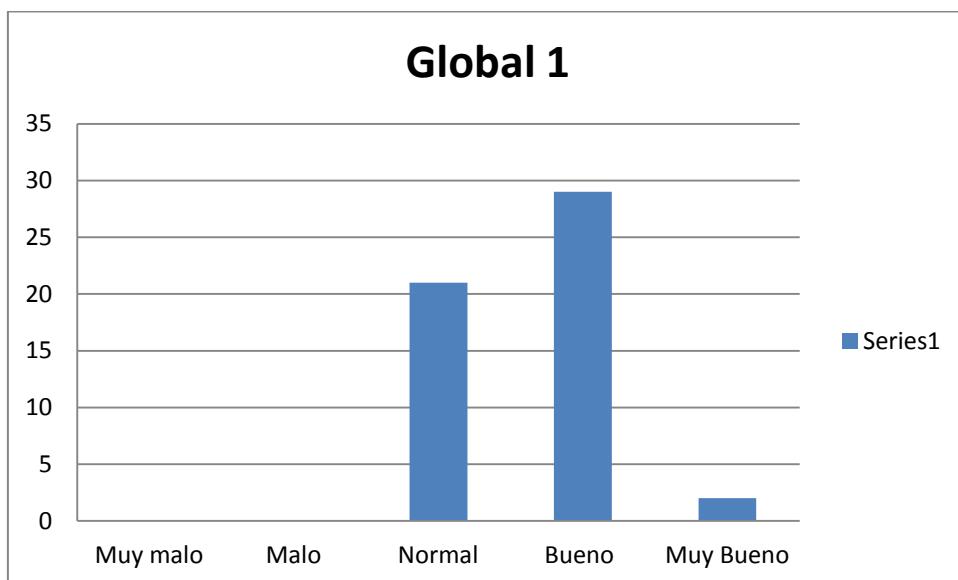
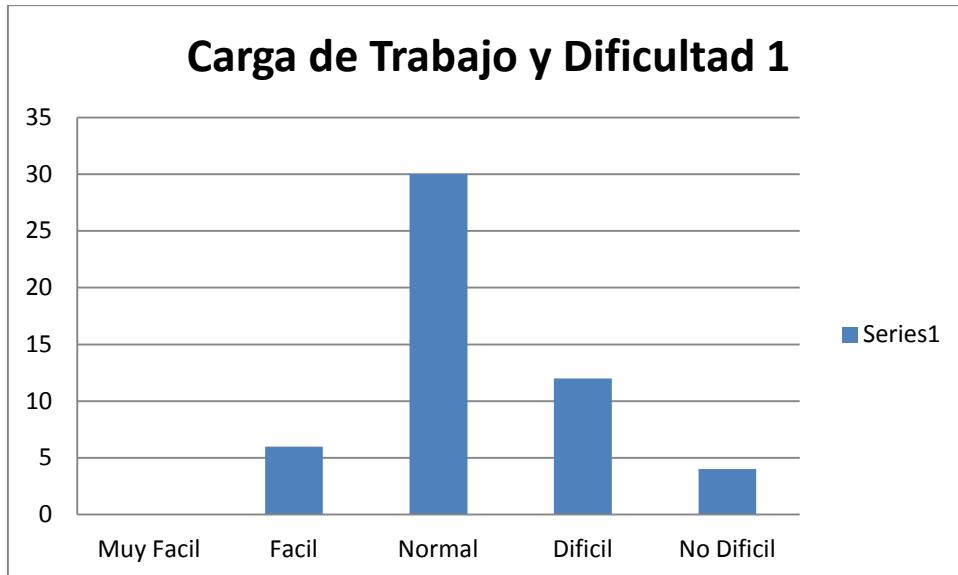
8.1. ANEXO 2: GRAFICOS DEL CUESTIONARIO SEEQ

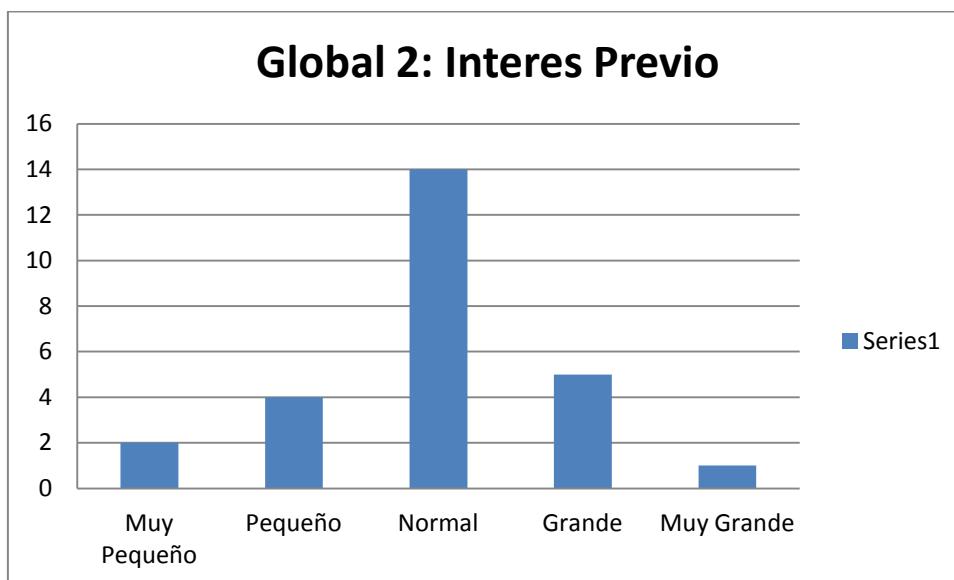
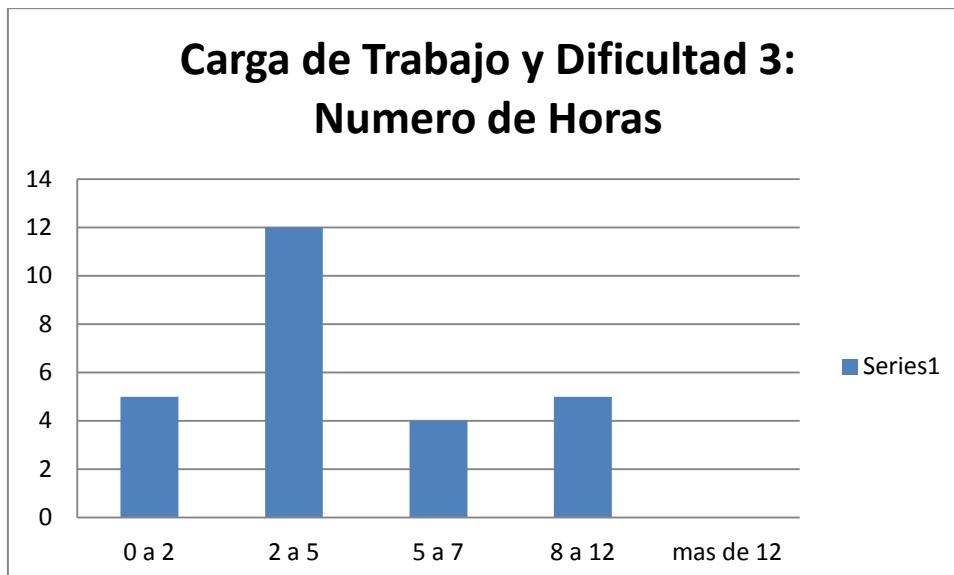
Los siguientes gráficos estadísticos agrupan las preguntas del cuestionario SEEQ que indicamos a continuación: relevancia e interés de la experiencia de aprendizaje (1,2,3,4); capacidad motivadora del profesorado (5,6,7,8); organización, claridad y coherencia (9,10,11,12); interacción del grupo (13,14,15,16); relación individual (17,18,19,20); amplitud de perspectivas (21,22,23,24); evaluación formativa y sumativa (25,26,27); tareas fuera de clase y lecturas (28,29); carga de trabajo y dificultad I (30,31); global I (34,35); carga de trabajo y dificultad II (32); carga de trabajo y dificultad III (33) y global II (35,36).











8.2. ANEXO 2: CUESTIONARIOS

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Es necesario que los objetivos de la asignatura estén predeterminados y claros para que el aprendizaje sea efectivo					X
Tener en cuenta las reacciones emocionales de los alumnos garantiza mayores posibilidades de éxito académico				X	
Los propósitos de la enseñanza deben tener como propósito prioritario el cambio			X		

social					
El alumno debe ligar su proceso de aprendizaje a la práctica de su materia y a la eficacia de la misma				X	
Un proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes					X

	Nunca	Rara vez	A veces	Habitualmente	Siempre
En la clase busco que los estudiantes se cuestionen y reestructuren sus ideas previas					X
El dialogo profesor/alumno y entre los propios alumnos lo uso para generar debate en clase				X	
En mi asignatura unos objetivos claros están profundamente interrelacionados con la evaluación					X
Todas las actividades que hago en clase están destinadas a que los alumnos sean capaces de superar una evaluación final					X
El ultimo propósito de mi clase es que los alumnos reconsideren sus propios valores				X	
Suelo ofrecer a los alumnos confianza y busco generarles autoconfianza				X	
Mi manera de impartir historia tiene como intención generar cambios cualitativos hacia un modo de pensar más complejo				X	
En mis clases lo prioritario es poner					

de relieve gran cantidad de información, la cual se traslada mediante la exposición directamente a los alumnos		X			
La aplicación de la historia a situaciones reales y del presente es algo que considero imprescindible					X
Para mí, la evaluación es el lugar donde el estudiante puede desarrollar los cambios producidos en su comprensión conceptual de la materia				X	
Lo primero que busco en esta asignatura es cubrir los contenidos a toda costa, suponiendo o ignorando el conocimiento previo que de los mismos tienen los alumnos		X			
Mi expertez como conyocedor de la materia que imparto es condición sine qua non para el funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje					X
Las actividades que realizo en clase tienen como fundamento discutir, elaborar y que los propios alumnos sean conscientes de los cambios conceptuales que se van produciendo en sus concepciones históricas				X	
El ultimo propósito formativo de la historia que propugno es la puesta de relieve de ideales éticos en pos de una mejora en el funcionamiento de la sociedad					X

Busco que los alumnos mejoren individualmente destacando lo positivo de aquello que hacen o compartiendo sentimientos con ellos					X
Pongo en práctica los cuestionamientos: desde el profesor hacia los alumnos, sobre la propia manera de entender la materia y sobre lo que piensan los demás alumnos (entre ellos)					X
En las clases llevo a cabo un trabajo continuo vinculado a situaciones prácticas como a las que se debe enfrentar el historiador profesional					X
Creo que lo más importante es que mi materia ajuste totalmente objetivos, programación, contenidos y evaluación					X

- 1) En relación con los objetivos, hay diversas opiniones
 - a) Unos objetivos predeterminados, son la guía necesaria para una buena evaluación.
 - b) Los objetivos vienen dados por la programación y hay que cumplirlos pero la asignatura puede considerar otras estrategias siempre que cumpla aquellos.
 - c) Lo que los estudiantes aprenden de una manera profunda nunca está ceñido de manera directa a lo que los objetivos de esa asignatura establecen.

- 2) La manera de llevar a cabo una clase de historia tiene diversas opiniones
 - a) Es imprescindible que exista una interrelación y un debate entre alumnos y profesor, teniendo en cuenta que es el profesor el que finalmente establecerá la forma de aprendizaje.
 - b) La actividad que desarrolle el propio estudiante será la que le otorgue un aprendizaje significativo.

- c) El profesor valiéndose de sus amplios conocimientos previos, debe transmitirlos expositivamente a sus alumnos.
- 3) Una buena actividad es...
- (a) Es aquella en la que el alumno se replantea sus creencias anteriores y puede desarrollar un pensamiento mas critico.
- b) La que permita al profesor comprobar si su discurso ha sido adquirido.
- c) La que vincula los contenidos con la práctica y permite así que el estudiante trabaje con gente con más experiencia que actúa como guía, es decir, el profesor.
- 4) La consideración de las ideas previas de los alumnos es algo...
- a) Irrelevante, ya que hay unos contenidos que enseñar, los cuales son los que importan.
- (b) A tener en cuenta, porque les sirve a los estudiantes para ser conscientes de su mayor o menor distancia respecto a lo que se expone en clase.
- c) Básico, porque es el punto de partida de la transformación conceptual que se debe llevar a cabo en busca de cambios cualitativos en el modo de pensar de los estudiantes.
- 5) Las ideas durante el desarrollo de la mi materia...
- a) El propósito es que los alumnos generen ideas nuevas y las interrelaciones con otras ideas, tanto previas como nuevas.
- (b) Es una parte importante en mi asignatura, ya que implica el cuestionamiento de ideas previas y su necesaria restructuración.
- c) Son algo que va a venir dado, a partir de la gran cantidad de información que les voy a transmitir a mis alumnos.
- 6) La aplicación de los conocimientos...
- (a) A partir de lo transmitido en clase unas clases de diverso cuño capacitarán al alumno para enfrentarse a la complejidad del mundo real.
- b) Es eminentemente práctica. El alumno ha adquirido unas ideas que le deben ayudar en situaciones de creciente dificultad.

- c) Está ligada profundamente a lo expuesto en clase mediante actividades mecánicas que pongan en práctica lo enseñado.
- 7) El alumno para el profesor es...
- (a) Una persona como nosotros en cuyo interior está la capacidad de generar un conocimiento propio al que nosotros debemos contribuir reforzando su eficacia y su autoestima.
- b) Alguien a quien hay que exponer directamente una serie de conocimientos mediante la enseñanza.
- c) Alguien a quien hay que exponer directamente una serie de conocimientos mediante la enseñanza.

8) Cuando selecciono un libro de texto...

- a) Más que unos contenidos y unas orientaciones específicas, el libro de texto debe ofrecer actividades que contengan diferentes ideas y elementos de análisis para que el alumno sea consciente y elabore sus propias concepciones.
- b) Busco que tenga una gran cantidad de información, la cual esté secuenciada de manera correcta.
- c) A partir de que tenga una información completa me parece importante que ese mismo libro tenga una filosofía cercana a la necesidad de un cambio social por encima de un cambio individual, que es el propósito último que no debe olvidar nunca la historia.

9) A la hora de evaluar de modo general...

- a) Se debe realizar una evaluación de carácter final, donde el alumno deba demostrar a través de respuestas concretas los conocimientos que se han transmitido en clase.
- b) La evaluación debe ser sumativa y estar conformada por distintas actividades cuyo objetivo final sea la superación de un examen donde se plasmen los contenidos aprendidos.
- c) La evaluación es el lugar donde el alumno construye sus propias respuestas y demuestra que ha progresado en su pensamiento crítico y en la complejidad conceptual de la materia.

10) Como docente, cuando evalúo una respuesta, lo más importante es...

- a) Que el alumno ha dado la respuesta que se le pedía.
- b) Que el alumno ha desarrollado su propio modelo de pensamiento y ha alcanzado la respuesta que figuraba en los contenidos.
- c) El alumno ha llevado a cabo un razonamiento no ajustado únicamente a los contenidos y ha interconectado diversas ideas. De esta manera, no ha llegado a una respuesta cerrada, sino que ha planteado diversas opciones con las que poderse enfrentar a esa pregunta.

8.3. ANEXO 3: ENTREVISTA ABIERTA

A continuación se muestran las diferentes preguntas realizadas al docente, las respuestas se hallan en los ficheros audio que acompañan a este documento.

1. ¿Qué significa enseñar historia para ti?
2. ¿Hay diferencias entre el momento que empezaste y la actualidad? (Experiencia)
3. Dime los tres elementos del contexto educativo que en tu opinión más influyen en la enseñanza.
4. ¿Crees que es posible desarrollar un pensamiento crítico a determinados niveles de maduración?
5. ¿Consigues transmitir a los alumnos la utilidad de la historia?
6. ¿Cuáles son las tácticas que mas usas para manejar al grupo como conjunto? (Clases heterogéneas)
7. ¿Cómo crees que sería la asignatura de historia sin programaciones ni unidades didácticas?
8. A la hora de plantear actividades, ¿Dónde se sitúa la posibilidad de innovar?
9. ¿Crees que es necesario seguir formándote en los contenidos de la materia una vez que eres docente?