

8. ANEXOS:

MASTER DE PROFESORADO EN SECUNDARIA – UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

“La primera guerra mundial”

Unidad didáctica

Sergio Sanagustín Mimbrera

01/04/2014

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Ubicación de la unidad didáctica

Esta unidad se imparte en la etapa de 4º de la E.S.O, quedando integrada en la materia de ciencias sociales, geografía e historia que se imparte a todos los alumnos de este curso ya que es de carácter común. La unidad didáctica por ello está dirigida a alumnos comprendidos entre los 15-16 años, dependiendo de la trayectoria académica de los mismos, objeto a tener en cuenta de cara a la preparación curricular.

El marco jurídico al que se ciñe esta unidad didáctica corresponde a al Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria así como los sucesivos niveles de concreción curricular.

1.2. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del I.E.S LA PURISIMA Y SAN ANTONIO

El IES La Purisima y San Antonio es un centro que cuenta con 620 alumnos matriculados, de los cuales sólo 96 pertenecen a la ESO y el número total de profesores es de 24, con lo que tenemos un instituto relativamente pequeño, lo que permite una mejor organización y gestión del centro, así como una enseñanza más personalizada para cada alumno. El Departamento de Sociales es unipersonal, por lo que sólo una persona se encarga de impartir ciencias sociales a todos los grupos de la ESO

De los 96 alumnos matriculados en la ESO, 49 alumnos son de EI, EP, ESO tienen necesidades específicas de diversa índole (dificultades de aprendizaje, condiciones personales de historia escolar o incorporación tardía al sistema educativo español). Entre ellos hay 4 alumnos ACNEAEE (3 con discapacidad intelectual y uno con trastornos graves de conducta).

El número de alumnos en los grupos de desdoble de Lengua Castellana son: En 1º diez, en 2º ocho y en 3º nueve. Los alumnos que asisten al Taller de Matemáticas (optativa al francés) son: en 1º nueve y en 2º cinco. Al Taller de Lengua (optativa al Francés), asisten 8 alumnos de 3º de ESO. En dichos grupos se han incluido los ACNEAE. Dentro de Programa de Diversificación Curricular, en primer año, hay siete alumnos de 3º de ESO; como optativa a francés cursan taller de Lengua; en 2º año hay diez alumnos.

Los grupos con dificultades y los desdobles entran en la normalidad de una organización de centro, no hay un excesivo número de alumnos ACNEAEE ni desdobles innecesarios, por lo que las medidas de atención a la diversidad son normales.

1.3. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

En primer lugar, las competencias a cuya adquisición puede contribuir esta materia de una manera primordial a saber: *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana así como competencia cultural y artística*. Es por tanto un campo nuclear conocer y comprender la territorialidad u organización del espacio, debida a la intervención del ser humano y las sociedades con tal fin se trabaja:

- a. La organización del territorio, como la capacidad para conocer los elementos que lo componen y sus interrelaciones o como la que tiene que ver con la comprensión de cómo esos elementos son el resultado (causalidad) de las interacciones de las sociedades entre sí y con el medio en el que se desarrollan. También aquellas capacidades orientadas a evaluar las consecuencias que la organización territorial tiene sobre los individuos y los grupos sociales, así como a identificar los impactos que las acciones humanas tienen sobre el medio natural.
- b. La aplicación de algunas nociones y conceptos geográficos, como los elementos de medición y representación del territorio, los fundamentos básicos de la Cartografía, o como el desarrollo de destrezas de localización y orientación sobre mapas y sobre el terreno, o como la comprensión y utilización de criterios de distribución geográfica.
- c. El concepto de tiempo histórico en su doble acepción: como proceso de evolución y cambio de las diferentes sociedades a través del devenir temporal y como necesidad, para poder ser comprendido, de que las manifestaciones de las diversas civilizaciones estén situadas en el tiempo y el espacio en el que tuvieron o tienen lugar. Esto supone: el desarrollo de las capacidades relacionadas con la comprensión de tales procesos en la sucesión de sociedades que han conducido al “mundo actual”; la identificación de aquellas que convivían y se interrelacionan en un determinado marco, así como la contextualización de los diversos hechos económicos, políticos, religiosos y culturales, que las condicionaban.

Para la realización de tal labor es necesario, además, ser competente en el uso de elementos de investigación, medición y representación de la Historia.

- d. El conocimiento y valoración de las principales manifestaciones tanto culturales como artísticas del pasado y del presente que constituyen el patrimonio de las sociedades. En este apartado, la aportación de la materia no consiste tanto en desarrollar en el alumnado las capacidades orientadas a la creación y manipulación como en procurar que adquiera las destrezas o herramientas que le permitan valorar la producción artístico-cultural de la Humanidad a la par que disfrutar de ella. Estas capacidades llevan asociadas las destrezas relacionadas con la valoración del patrimonio cultural y artístico propio como un elemento especialmente relevante en la constitución tanto de la identidad, individual como colectiva; manteniendo, asimismo, una actitud lo más abierta y respetuosa posible hacia las expresiones artísticas y culturales de otros pueblos.

En segundo lugar las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, contribuyen a la adquisición de las competencias en *comunicación lingüística, matemática* así como de *tratamiento de la información y competencia digital* de una forma general en cuanto que la materia tiene un carácter instrumental en la construcción del conocimiento.

- a. Ayuda a desarrollar la competencia lingüística por cuanto está intrínsecamente relacionada con la búsqueda de información en fuentes escritas o verbales, el intercambio comunicativo, la propia construcción del conocimiento a través del proceso de formalización que va desde la información hasta la obtención de interpretaciones explicativas. Además, lo hace también en la medida en que facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial la descripción, la narración, la disertación y la argumentación, y se favorece la adquisición de un vocabulario específico.
- b. Apoya a la competencia matemática en cuanto que el aprendizaje en la materia lleva consigo la adquisición de capacidades para manejar elementos y operaciones matemáticas básicas en la búsqueda de información, en su codificación y en su representación, además de las destrezas asociadas al razonamiento, la precisión y el desarrollo del pensamiento formal.
- c. La competencia sobre tratamiento de la información es básica en cuanto que se postula un modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la construcción del conocimiento que, obviamente, tiene su punto de partida en la capacidad para buscar, identificar, leer, seleccionar, organizar y relacionar, la información; todas ellas habilidades básicas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

La materia contribuye también de una forma relevante a la adquisición de esta competencia en la medida en que posibilita la búsqueda, obtención y tratamiento de la información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, que es parte importante del contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana del alumno. Por otra parte, la información se encuentra hoy en una enorme variedad de fuentes, entre las que están cobrando una importancia cada día mayor las vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se desarrolla la competencia digital mediante el uso de las herramientas informáticas para el tratamiento de la información y para poder interactuar convenientemente en una sociedad en la que tales tecnologías están adquiriendo una creciente importancia.

En tercer lugar la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área incide en la consecución de las competencias para *aprender a aprender* y de *autonomía e iniciativa personal*, dado que pretende desarrollar la conciencia de las capacidades propias, de lo que se sabe y de lo que es necesario saber, de cómo se aprende... Tal enfoque intenta aumentar también la autoestima así como correctos y suficientes hábitos de trabajo.

Asimismo trata de fomentar la adquisición de capacidades para el trabajo cooperativo o para interactuar de forma positiva y creativa sea cual sea la naturaleza del grupo.

2. **OBJETIVOS**

2.1. Objetivos de etapa

El planteamiento de los objetivos y finalidades educativas que en la normativa oficial se han asignado al ciclo de la ESO abogan por una asunción de unas competencias sociales e intelectuales suficientes para crear vivir en una sociedad solidaria y tolerante respecto a unos valores democráticos, así como la adquisición de conocimientos que les permita conocer el mundo mediante el desarrollo de unas destrezas básicas. En concreto, la unidad didáctica pretende centrarse en desarrollar lo siguiente:

- Desarrollar una capacidad de razonamiento histórico basado en la trata de las fuentes, así como en el fomento de una determinada forma de trabajarlos
- Se fomenta a comprender los fenómenos que en esencia derivan en la conformación del panorama actual
- Con la trata de forma autónoma de los diferentes documentos, se desarrolla la capacidad crítica del alumno y se fomenta su autonomía a la hora de encontrar en ellos las partes que le resulten más significativas.

2.2 Objetivos de la materia de ciencias sociales, geografía e historia.

Las ciencias sociales, en este caso la parte concerniente a historia, tienen como objetivo el servir a los alumnos a modo de identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico y que conforman nuestra realidad actual. La primera guerra mundial se establece como un punto de inflexión entre dos épocas en las que la visión y organización del mundo cambian radicalmente. Los estados nación generan una tensión insostenible alimentada por el creciente rearmamiento posibilitado por otra parte por la revolución industrial. El incipiente imperialismo y el patriotismo alentado por los nacionalismos se darán de brucos cuando estalle el conflicto. Cuando este termina, la fe decimonónica en el progreso tecnológico se desvanece, el espíritu patriótico que imbuía a los soldados antes de entrar en guerra desaparece con la idea de eliminar completamente al enemigo, y una nueva visión del mundo se abrirá paso, quedando ello reflejado en el arte, la escritura y en un nuevo mapa geopolítico. Todo ello guarda una relación con los objetivos de la materia:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales que se configuran tras el primer conflicto a escala mundial 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.
2. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, en este caso el estallido de la primera guerra mundial, 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.
3. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
 4. Fomentar una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones.

Objetivos de la unidad didáctica:

1. Conocer los conceptos clave sobre los que se asientan los procesos que llevan a la primera guerra mundial, en este caso, Nacionalismo, Imperialismo, Revolución industrial, Estado total y Paz Armada
2. Conocer la situación de las principales potencias desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX
3. Conocer cómo las rivalidades de los países en el marco colonial sumada a las tensiones en los Balcanes se postulan como principales causas del conflicto
4. Entender cómo el asesinato del archiduque Austro-Húngaro desata la cadena de alianzas
5. Conocer las fases de la guerra, su desarrollo y su conclusión
6. Describir el resultado de la guerra y los diferentes tratados de paz con los que concluye el conflicto
7. Describir las consecuencias del conflicto de cara al período entreguerras y la segunda guerra mundial
8. Entender la transformación sociopolítica a partir de la primera guerra mundial como punto de inflexión.

3. Contenidos

3.1. Contenidos curriculares

El Real Decreto 1631/2006 divide los contenidos de ciencias sociales de 4º de ESO en tres bloques. El segundo de ellos desarrolla las bases históricas de la sociedad actual, donde se enmarca el apartado de “Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del siglo XX”, aquí es donde quedaría enmarcado el tema de la primera guerra mundial. Se postula de esta manera el primer conflicto mundial como un factor bisagra en el proceso de transformación sociopolítica de la edad contemporánea.

Respecto al proyecto curricular del centro y a la programación anual del centro, el contenido conceptual anunciado es “la primera guerra mundial”. Los contenidos procedimentales que se recogen en la programación son genéricos para toda la materia, pero sirven perfectamente para su utilización en el aula: Comentar las principales

fuentes documentales que explican el estallido de la guerra, estudiar el panorama geopolítico mediante mapas y realizar trabajos de indagación mediante las fuentes tratadas para futuros trabajos o ensayos. Finalmente los contenidos actitudinales citados son: elaborar un pensamiento crítico a partir del la indagación y la fundamentación en fuentes; respeto a las diferentes ideologías; apreciación de los valores democráticos.

3.2. Contenidos específicos de la unidad didáctica

a) Conceptuales

Introducción

- El “Largo siglo XIX” (1789-1914) y el “Corto siglo XX” (1914-1989), la primera guerra mundial como punto de inflexión en el proceso de transformación sociopolítica.
 - La Europa del liberalismo: caída total del antiguo régimen, los estados-nación en construcción, el impacto de la revolución industrial y el imperialismo
1. El inicio de los estados totales y la concepción del siglo XX como el siglo de las masas
 2. Los estados europeos de cara a 1914: Rivalidades imperialistas, Paz armada y sistemas Bismarckianos.
 3. Triple Alianza y Triple entente, la creciente tensión en los Balcanes
 4. Serbia y Austria-Hungría: el asesinato del archiduque Francisco Fernando y el inicio de la contienda
 5. Despliegue del sistema de alianzas, fases y frentes de la guerra
 6. Desarrollo de la guerra, revolución rusa y firma del armisticio
 7. Principales tratados de paz y consecuencias

B) Procedimentales

- Comentar los principales documentos y mapas por los que se pueden explicar el estallido de la guerra
- Interpretar los diferentes factores que se entrelazan para terminar llevando al primer conflicto mundial
- Analizar las diferentes fases de la guerra y como varían con el devenir de los acontecimientos, así como con la imposibilidad de imponerse totalmente sobre el enemigo, lo que deviene en la guerra de trincheras.

- Analizar las repercusiones de la primera guerra mundial como una forma de conflicto inusitada hasta la época y el cambio en la concepción de los estados (desaparición de los imperios).
- Ver los diferentes recursos armamentísticos que se despliegan en la guerra, así como el uso de la trinchera se convierte en el emblema de esta guerra
- Interpretar los tratados de paz como una imposición de condiciones a los derrotados y como Alemania no se considera derrotada con la firma del armisticio.
- Observar cómo se configura el mapa que va a ser crucial para entender las rivalidades irresueltas que generarán un segundo conflicto mundial.
- Desarrollar capacidades de indagación histórica basadas en la extracción de información a partir de documentos históricos (testimonios, mapas, discursos, etc.)
- Aplicar el material visto para realizar un trabajos de abstracción de conceptos para ver como la interrelación de los mismos da lugar a los procesos históricos, en este caso, la primera guerra mundial

C) Actitudinales

- Interesar a los alumnos por el hecho de cómo es son conjunto de factores los que conforman las posibilidades para hacer estallar un conflicto mundial
- fomentar un tipo determinado de trabajo basado en las fuentes que se tratan para ver a partir de ellos los diferentes procesos históricos
- fomentar un análisis crítico de esos documentos para generar un razonamiento histórico
- valorar como los intereses de las distintas potencias generan rivalidades territoriales y comerciales.
- Entender como la guerra cambia la concepción del mundo y de la realidad bélica, en la que se despliega el potencial de los estados totales.
- Promover una actitud fundamentada en valores democráticos y que respeta las diferentes ideologías

4. Orientaciones didácticas y metodológicas

Esta UD utiliza una metodología que busca el aprendizaje profundo y significativo. A partir de una serie de documentos o imágenes que resulten relevantes, propongo a los alumnos que pregunten sobre ellas y saquen lo más relevante de las mismas, elaborando el concepto sobre el que luego se sustentarán para entender los procesos que se verán más adelante. En este proceso de aprendizaje, pretendo que entrelacen los conceptos que, vistos de la manera propuesta, construyen los procesos históricos. A partir de que un concepto necesita de otro, se va graduando la dificultad de los mismos, por ello requiere tiempo para asentar los principales puntos.

El estudio de los hechos concretos desde los que se parte para comprender los grandes procesos históricos, están fundamentados principalmente en la trata de fuentes primarias, las cuales se exponen en clase. Pretendo de esta manera que, al indagar y sacar la información más relevante de las mismas, adquieran capacidades propias de un historiador, convirtiéndose el alumno en un aprendiz de experto y ganando la autonomía necesaria para gestionar su propio aprendizaje.

También concibo que ha de ser fundamental generar curiosidad en el alumno sobre los documentos o mapas a tratar, por ello creo que es fundamental el requerir el tiempo que se necesite para solventar dudas o debates generados a partir de un concepto visto. Por último, creo que el uso de material audiovisual es fundamental para complementar las explicaciones y creo que contra menos tratado esté el material a enseñar en clase mejor, ya que son los alumnos los que han de sacar las conclusiones respecto a lo que ven.

Hay que tener en cuenta una serie de consideraciones metodológicas en cuanto al número de sesiones disponibles, las cuales serán 8 en total, distribuidas en distintas fases para un diseño más coherente. Los grupos no exigen desdobles, ya que tanto el grupo de clase ordinaria de 4º de la ESO como el grupo de 2º de PCPI constan de 9 alumnos por grupo.

5. Actividades. Desarrollo de la UD.

1ª Fase: Introducción sobre los conceptos principales

- 1ª Sesión: Clase de introducción en la que mediante una exposición de tipo magistral, apoyada en imágenes y documentos vistos a través de un Power Point, vemos los diferentes factores que conforman el panorama europeo entre finales del siglo XIX y principios del XX. Leen un testimonio de Guillermo II para que entiendan el ideal imperialista que lleva a las rivalidades europeas, vemos diferentes cuadros que exponen el ideal nacionalista y vemos un fragmento de la película *Sin novedad en el frente* en la que se ve el cambio de concepción de la realidad tras el paso de la guerra

2^aFase: desarrollo del tema, trabajo sobre fuentes escritas y mapas

- **2^asesión:** Vistos los principales factores sobre los que se sustentan los estados durante estos años, vemos los intereses de los diferentes países con diferentes mapas que hacen referencia a las distintas posesiones territoriales de las principales potencias para ver más de cerca las rivalidades que se generan durante estos años. Vemos a través de mapas y documentos (el testamento político de Bismarck) cómo se configura el sistema bismarckiano, así como la triple alianza y la triple entente con diferentes documentos (Fragmento del tratado de la triple alianza, Convención militar del 18 de agosto de 1892, fragmento del Daily Telegraph (9 de abril de 1914) y palabras del cónsul del Reino Unido en Aleppo (1898)).
- **3^asesión:** Siguiendo con el método de clase magistral, apoyada por mapas y documentos que los alumnos leen en clase y sacan la información más relevante, seguimos con las tensiones en los Balcanes y el desencadenante de la guerra, vemos una parte de un documental (*los orígenes de la primera guerra mundial*) que explica el proceso por el cual se desencadena la guerra y en los últimos minutos introduzco las diferentes fases de la guerra con diferentes mapas e imágenes.
- **4^asesión:** Repasamos lo visto la sesión anterior, por lo que les pregunto para comprobar para ver si se han quedado con algo. Continuamos viendo el desarrollo de la guerra, explicación a la que adjunto un video sobre el despliegue armamentístico que se da en la guerra, así como de las principales ofensivas y hechos (documental: *La Primera Guerra Mundial: Las grandes batallas de los frentes europeos*).
- **5^asesión:** Tras un breve repaso de la anterior sesión, empiezo la clase con una parte de del documental de la sesión anterior en el que se explica la última parte del conflicto. Tras esto, vemos los principales tratados de paz (Paz de París y tratado de Versalles) y las consecuencias del conflicto como parte de los aspectos que veíamos la primera sesión, para ello, utilizo mapas para ver el nuevo panorama europeo y datos estadísticos para ver la envergadura del conflicto.

3^afase: Últimas pinceladas, resolución de dudas y refresco

- **6^asesión:** utilizo esta última sesión para dar un repaso de todo lo visto, de forma que se vea la primera guerra mundial como un punto de inflexión entre dos eras, como ya se había visto en la primera sesión, pero ahora lo ven una vez visto el tema. Para la comprensión en la división de estas dos eras cabe la posibilidad de proyectar fragmentos de la película *senderos de gloria* para ver el ideal patriótico que se da de bruces en la guerra, o fragmentos de *Jonny cogió su fusil*.

También para contraponer la anterior y posterior forma de hacer la guerra convendría poner un fragmento de la película *Barry Lyndon* y otro de *Sin novedad en el frente* o *Largo domingo de noviazgo*.

Por último, si quedara tiempo, se podría hacer la comparación de los cuadros que exaltan el ideal patriótico decimonónico con el expresionismo que se desarrolla tras la guerra como parte de la nueva realidad adquirida.

- 7^a sesión: se devuelven los trabajos a los alumnos para que vean como están en el tema y hacemos una sesión de refresco para comentar los trabajos, dudas que hayan surgido o terminar algún documental que no haya dado tiempo a terminar en sesiones previas, el objetivo de esto es ofrecer un respiro a los alumnos para facilitar el asentamiento de conocimiento teniendo una sesión para tratar los temas de forma más distendida e ir más relajados de cara al examen

4^afase: Evaluación

- 8^a sesión: Realización de un examen de los contenidos vistos, estructurado en la realización de un tema, cinco preguntas cortas a elegir 2 y una pregunta corta referente a un documento o una imagen en la que se exigirá un poco más de capacidad de abstracción.

6. Criterios de evaluación

La evaluación será continua, formativa e individual. Se tendrá en cuenta la progresión del alumnado en cuanto a la asimilación de contenidos, de forma más concreta se delimitan los siguientes criterios de evaluación:

1. La asistencia y la participación activa y constructiva en clase.
2. Identificar los diferentes procesos que desencadenan la primera guerra mundial: nacionalismo, revolución industrial, rivalidades imperialistas, etc. se trata de establecer relaciones entre los diversos factores sobre los que se generan los grandes procesos históricos, en este caso, la primera guerra mundial.
3. Observar cómo esta guerra inicia un proceso de descredito entre los ciudadanos generalizado y la imposibilidad de los estados para integrar en ellos a nuevos sectores de la sociedad, factores que dan inicios a la crisis que se abre en Europa hasta la segunda guerra mundial

7. Medidas de atención a la diversidad

El trabajo individual y las distintas pruebas de evaluación se adecuarán a los alumnos y alumnas que en la asignatura presenten dificultades de aprendizaje; preparando todos los materiales y actividades de refuerzo que sean necesarios para aquellos estudiantes a quienes resulte ardua la progresión en la disciplina.

8. Recursos y materiales

- Ordenador con acceso a internet e instalado el programa PowerPoint
- Proyector para visualizar las imágenes y diapositivas
- Pizarra digital en caso de no disponer de proyector
- Fragmentos de las películas y documentales antes mencionados
- Disponibilidad a las fuentes antes mencionadas

9. Bibliografía

- Howard. M. (2008), La Primera guerra mundial. Madrid, Critica
- Hobsbaw. E. (1995), Historia del Siglo XX. Madrid, Critica
- Neiberg. M. (2006), La Gran Guerra: Una Historia Global (1914-1918). Barcelona, Paidos América
- Zweig, S. (2012), El Mundo de Ayer: Memorias de un Europeo. Barcelona, El acantilado

Planteamiento curricular y formativo de una asignatura

Evaluación, innovación e investigación
educativa en Geografía e Historia

Sergio Sanagustín Mimbrera

30/05/2014

Tutor de centro: Daniel García

Asignatura: Ciencias sociales, Geografía e historia

Centro: IES La Purísima y San Antonio

1. Introducción

Para la realización de esta investigación-estudio, me he propuesto analizar las diversas concepciones y planteamientos de enseñanza-aprendizaje respecto a la materia de historia dentro de las ciencias sociales impartidas en el IES La Purísima y San Antonio de la mano de mi tutor de centro Daniel García

Para ello, planteare en primera instancia un marco teórico referente a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollado por distintos autores de capital importancia que tratan el tema, para luego centrarme en concreto, en las teorías del aprendizaje implícito desarrollado por Ignacio Pozo y en el planteamiento metodológico de Prosser y Trigwell. Después, plantearé una hipótesis sobre cómo se realiza dicho proceso en el caso práctico a analizar, y para demostrar dicha hipótesis el sujeto del caso responderá a unas preguntas clave, mediante una entrevista en profundidad, referentes a su concepción de la enseñanza. Con los datos resultantes elaboraré un análisis que me permitirá hacer una interpretación y sacar ciertas conclusiones.

2. Planteamiento general

El problema objeto que pretendo resolver no es otro que una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a través del planteamiento de la asignatura que tiene un caso un caso concreto, el de mi tutor del Practicum Daniel García a través de la asignatura de Ciencias Sociales para 4º de ESO.

Para poder determinar qué planteamiento teórico sigue a la hora de elaborar sus clases cuenta con diversos marcos teóricos que me servirán como modelos de referencia para poder analizar la cantidad de factores con los que se conforma su planteamiento.

¿Por qué un docente escoge un planteamiento concreto? Por lo visto existen diferentes variables contextuales que influyen a la hora de que un profesor se decante por un planteamiento u otro. Hay que tener en cuenta variables como las obligaciones y expectativas del contexto en el aula, las capacidades y conocimientos previos sobre la materia, las condiciones materiales, la carga de trabajo, etc.

Desde este punto de vista, J.Biggs y C.Tang (1999) han propuesto 3 niveles de pensamiento dependiendo de las diferentes concepciones que un profesor pueda tener sobre cómo debería producirse un buen aprendizaje: en el nivel 1 el foco donde radicaría el peso de la enseñanza estaría en el alumno, distinguiendo entre buenos y malos estudiantes dependiendo de la demostración que hagan respecto a la asimilación de contenidos. Sería una forma de entender el proceso de aprendizaje de forma cuantitativa, que se manifiesta de forma directa en la importancia de la evaluación.

En el nivel 2 el foco se centra en lo que el profesor hace, basada en la misma idea de transmisión de conocimientos que el nivel anterior, pero no solo el hecho de memorizar, sino asimilar ideas y conceptos. Que esto ocurra depende enteramente de lo que haga el profesor, por ello es considerado un nivel aún algo deficiente

Por último postula el nivel 3, centrándose en lo que hace el estudiante y cómo afecta eso a la enseñanza. Se centra en explicar como la enseñanza ayuda en el aprendizaje, centrándose en lo que el alumno hace y midiendo el nivel de logro de los resultados esperados.

Según Daniel Prtatt, por otro lado, existirían cinco modelos posibles de la buena enseñanza. El primero de ellos tendría mucho que ver con el nivel uno propuesto por Biggs, ya que como planteamiento se establece un compromiso sustancial con el contenido de la materia a impartir, viéndose al alumno como un “contenedor” en el que depositar los contenidos de la materia y el profesor debe conducir sistemáticamente la clase a la consecución de esto. La evaluación pivotaría sobre la consecución en mayor o menor grado de este factor, teniendo dificultades los que no ven la lógica a la progresión en el contenido entendido de esta forma (tanto los alumnos como el profesor ante esto).

Otra perspectiva sería la de entender el aprendizaje como desarrollo, teniendo como objetivo el desarrollar progresivamente formas complejas y sofisticadas de razonar y resolver problemas dentro de un ámbito disciplinar. Tiene especial importancia el saber lo que piensan los alumnos de la materia previamente para cambiar su forma de pensar, dejando atrás el concepto de alumno como contenedor. Una estrategia ideal es dejar que desarrollemos por su cuenta los alumnos sobre determinadas cuestiones

Otro planteamiento es el de la enseñanza como mentorización de un estudiante –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. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es más que la construcción de estructuras cognitivas o el desarrollo de competencias. Es, también, la transformación de la identidad de los estudiantes, algo que ocurre en la medida que adoptan el lenguaje, los valores y las prácticas de un grupo social específico. Así pues, el aprendizaje es una cuestión de desarrollar competencia e identidad en relación con otros miembros de una comunidad de práctica.

Otra perspectiva se basa en la enseñanza como nutrir al estudiante. En esta perspectiva el logro es el producto de su propio esfuerzo y capacidad, más que de la benevolencia del profesor. Estos esfuerzos, además, serán apoyados por el profesor y por los demás compañeros, por lo tanto, se busca el equilibrio entre plantear un reto asequible y un apoyo suficiente. La evaluación que se pueda plantear desde esta perspectiva conlleva algunas dificultades, ya que se suele chocar con las expectativas institucionales. Lo ideal sería que el reto sea que simplemente los estudiantes se sientan bien con sus logros y que crean en sí mismos como estudiantes.

Y su última perspectiva plantea la enseñanza como vehículo para la reforma social, posicionándose aquí el profesor como vehículo de una serie de valores que se dan de forma indirecta y, a veces, involuntaria. Tendría que ver con la idea del currículum oculto, siendo ideales que sirven para construir una sociedad mejor.

Todas estas formas de plantear la enseñanza resultan perfectamente válidas para analizar un caso de enseñanza en concreto y ver en cual se apoya más a la hora de realizar una clase, pero me interesa más el estudiar el planteamiento en concreto a partir de las concepciones implícitas que se tienen sobre el aprendizaje. Para ello me basaré en los estudios realizados por Ignacio Pozo respecto a las concepciones implícitas del aprendizaje y los parámetros de análisis establecidos por Prosser y Triwell como medio para “medir” estos parámetros.

Por un lado, Ignacio Pozo concibe que existen una serie de elementos que los jóvenes aprenden de forma implícita como una forma de concebir la realidad, elementos intrínsecos que no son fáciles de acceder o compartir y que devienen de una cultura y experiencias concretas. En las clases se da mediante el currículo oculto, que se ejerce de forma muchas veces inconsciente.

Distingue tres principales teorías implícitas sobre el aprendizaje: directa, interpretativa y constructiva (pudiendo haber una cuarta, la postmoderna). La directa iría en la dirección del aprendizaje como un conjunto de contenidos que se “apilan” en forma de ideas, en el sentido de saber hacer cosas casi de forma mecánica. Iría en la dirección de una postura más conductista respecto a la concepción del aprendizaje. La interpretativa intenta conectar los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de forma lineal, siendo la actividad del alumno fundamental para que se produzca un buen aprendizaje. Por último la teoría constructiva exige una autorregulación del proceso de aprendizaje, ya que este proceso se torna en algo fundamental. Los resultados del aprendizaje conllevan una redescrición del contenido aprendido, construyéndose de esta manera el conocimiento en sí, pero esta postura tiene más éxito teórico que práctico.

Dadas estas variaciones respecto a las distintas concepciones de cómo se debería producir el proceso de aprendizaje de forma implícita, se plantea la cuestión de cómo un docente plasma su concepción respecto al aprendizaje en su currículum y en última instancia en la práctica y si ello responde a sus preferencias teóricas, ya que sólo si nos hacemos esta pregunta podremos mejorar como docentes. Para ver el modelo desde el que trabaja mi tutor me basaré en los resultados de un cuestionario que trata de esclarecer esas visiones implícitas sobre la educación y una entrevista en profundidad para conseguir una mayor cantidad de datos con las que fundamentar mis conclusiones a cerca de su planteamiento.

Para resolver esta cuestión Prosser y Trigwell realizaron un estudio mediante entrevistas a 24 profesores de universidad acerca de estas cuestiones y a raíz de ello realizaron un modelo teórico con cinco tipos de planteamientos de enseñanza. Estos planteamientos se definen en términos de las intenciones y estrategias de enseñanza de una de sus materias de primer año. Estos planteamientos serían:

- A) Una estrategia centrada en el profesor con la intención de transmitir información a sus estudiantes
- B) Una estrategia centrada en el profesor con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina

- C) Una estrategia de interacción entre profesor y estudiantes con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina.
- D) Una estrategia centrada en el estudiante con el propósito de que los estudiantes desarrollen sus concepciones.
- E) Una estrategia centrada en el estudiante con el propósito de que los estudiantes cambien sus concepciones.

Existe, según estos dictámenes, una estrecha relación entre el planteamiento de la asignatura y la concepción propia del proceso de enseñanza aprendizaje. Partiendo de esta premisa ¿Cuál es la relación personal con la materia? ¿Desde qué concepciones implícitas parte el planteamiento curricular del caso concreto a analizar?, ¿Qué estrategias considera más acertadas de cara a un mayor cumplimiento de sus concepciones teóricas?, ¿Cómo ayuda su materia al desarrollo de los alumnos?, ¿Qué es valioso que interioricen a raíz de su planteamiento?

Estas son principalmente las cuestiones que intentaré resolver mediante el análisis de mi propia observación en el aula acerca de cómo se desarrollan sus clases. Tras estas observaciones, analizaré el cuestionario ATI que le pedí a mi tutor que realizara en función de tener un pilar firme de cara a esclarecer aspectos técnicos de su planteamiento. Y por último, mediante una entrevista en profundidad, complementaré y daré más coherencia a los datos que hayan ido saliendo tras los dos análisis previos

3. Metodología

ANEXO 1: LA OBSERVACIÓN

El observar la actuación de mi tutor en sus clases es uno de los pilares fundamentales donde se ve a primera vista que planteamiento concreto es el que se desenvuelve en la práctica. Lo considero una condición perentoria ante cualquier otro instrumento para averiguar en qué se basan sus clases, ya que si el tutor realizara antes el ATI o le hiciera una entrevista sin conocer la práctica personalmente, no tendría datos de los que fiar me, ya que en la práctica se ven los resultados.

La observación la realicé conjuntamente con mi compañero de prácticas Carlos durante el prácticum I, acudiendo diariamente a todas las clases que impartía a los distintos cursos de la ESO, siendo todos los cursos de la ESO, ya que es el único profesor de Ciencias Sociales en todo el centro y se encarga de todo el ciclo de la ESO.

Me pareció ideal visitar todas las que pudiera, así podría ver qué grado de adecuación de contenidos podía plasmar en cada grupo y me sería útil, por otro lado, el ver aquellas características que permanecieran inalterables al cambio de curso. (Estrategias, valores,

concepciones, etc.). Pero, de cara a la realización de este estudio, me centraré en la observación concreta del desarrollo de las clases en 4º de ESO.

El grupo de 4º de ESO cuenta con un número reducido de alumnos (9), lo que permite al profesor no demorar mucho tiempo en poner orden en la clase, cosa que nunca vi que tuviera que hacer, ya que los alumnos demuestran un gran respeto por este profesor. Se notaba que había una dinámica de tener los elementos que fueran a ser utilizados en la sesión para el momento en el que el profesor entrara. Esto, desde mi punto de vista, demostraba un trabajo previo con los alumnos brillante, ya que estos habían interiorizado esa dinámica como una rutina.

Mi tutor tiene un método de evaluación por portfolio, sin exámenes, lo que conlleva que los alumnos lleven el trabajo requerido al día. Trabajos de diversa índole, ya fuera para que investigaran o la realización de un cuaderno al que van incorporando elementos que se ven en clase. El profesor ayuda a los chavales con este cuaderno, de cara a darles información y el correspondiente feedback a cada uno

El desarrollo de la clase se da mediante una clase de tipo magistral, apoyada en la gran mayoría de veces por imágenes vistas a través de un cañón de imágenes, videos en los que se detiene para explicar, y en general, explicaciones que invitan al alumno a iniciar un debate. En otros grupos, al ser más numerosos, si que había más facilidad de debate, pero en esta clase al estar 9 sólo, era más difícil el que se generara un debate. Respecto a los alumnos, por último, decir que están más que satisfechos con el desarrollo de las clases que despliega Daniel, no solo de cara a una valoración personal sino en cuanto a lo interesantes que les resultan los contenidos dados a través de él. Esto es algo bastante importante de cara a valorar el planteamiento de un profesor

ANEXO 2: REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO ATI

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

cod.

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

Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Por favor, describa su materia aquí:

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

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

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

El segundo elemento utilizado tras una observación del desarrollo de las clases, es la realización del cuestionario ATI para ver de qué forma se materializa lo visto en planteamientos educativos formales respecto a su materia.

Dados estos resultados sacamos que:

- CC (Cambio conceptual) es de 19
- SF (Centro en el estudiante) es de 14
- IT (Transmisión de información) es de 17
- TF (Centro en el profesor) es de 15

Vemos que la parte de orientación o “intención” curricular está algo más orientada hacia un planteamiento constructivista de la materia. (CC, cambio conceptual = 19 frente a iT, transmisión de información = 17), mientras que la parte instruccional o de estrategias de aprendizaje está muy ligeramente decantada hacia una visión más tradicional (SF, centrado en el estudiante = 14 frente a TF, centrado en el profesor = 15).

- CCFS (Cambio conceptual + centro en el alumno) es de 33
- ITTF (Transmisión de información + centro en el profesor) es de 32

Existe, por lo tanto, un equilibrio entre una posición más constructivista y una más tradicional respecto al planteamiento de la materia. Pero esto es lo que vemos sobre el papel, quedarían una serie de cuestiones complementarias que me ayudarán a comprender algunas concepciones que han podido pasar por alto tras este análisis. Para ello, me basaré en una entrevista en profundidad para terminar de tener todos los datos necesarios y establecer conclusiones sólidas respecto a su planteamiento educativo.

ANEXO 3: LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Mediante una entrevista en la que estuvimos como entrevistadores mi compañero de prácticas Carlos Bielsa y yo, intentamos sacar la mayor información posible de cara a completar el perfil educativo que despliega el tutor. La entrevista tuvo lugar en una cafetería cercana al instituto el 30 de abril de 2014, aprovechando una media hora aproximada que tenía libre el profesor.

La entrevista duró unos 25 minutos aproximadamente y fue grabada con un móvil.

CONTENIDO DE LA ENTREVISTA**¿Por qué te decidiste a estudiar historia como especialización académica?**

Desde siempre tuvo claro cuál iba a ser su campo de especialización, ya que ha sido su pasión desde siempre. Tenía claro, por otra parte, el dedicarse a la docencia, lo que resultó no tener tan claro fue el especializarse en la rama de medieval dentro del campo de la historia. Esto se debe a que, una vez iniciada la carrera, tuvo la suerte de asistir a clases en la universidad con profesores que le marcaron de cara a una mayor motivación personal y decantarse por un campo concreto dentro de la historia.

¿Para qué crees que son útiles las ciencias sociales?

Para Daniel, en la sociedad en la que vivimos actualmente existe una especialización formativa en demasía, sobre todo en el campo científico. Desde este punto de vista, no se busca un ciudadano pleno, sino un consumidor. Las humanidades servirían como un vehículo para desarrollar el sentido crítico de las personas, por lo tanto, tendrían una función compensatoria respecto a esa especialización formativa en demasía y así mantener un “equilibrio”.

¿En qué se centra tu currículo?

El tutor piensa en no proyectar demasiado sus valores propios dentro de la materia que da, ya que concibe que el desarrollar el espíritu crítico de sus alumnos y la capacidad de generar sus propios valores (siendo entendidos estos como valores democráticos dentro del currículo oficial) son factores perentorios a la hora de concebir su currículum.

¿Cómo se plantea el desarrollo de tus clases y como termina siendo?

Él tiene una idea clara de cómo va a transcurrir la clase antes de comenzarla, y a pesar de utilizar o no un libro como modo de articulación de una clase, hay que tenerlo como referencia.

¿Sigues algún modelo de enseñanza específico?

Daniel nos habló de tres modelos que le han servido de referencia a la hora de plantear sus clases: por un lado hablo del caso de Don Milani y su proyecto en la escuela Barbiana. Este es el modelo en el que más se apoya, ya que incluso compara las condiciones que se dieron en la escuela Barbiana con el ambiente que se da en el barrio Jesús. Otro modelo de referencia viene de Lev Tolstoy y la escuela de Yanaia Poliana, basado en la premisa de que todos los alumnos aprenden. Daniel no parte de un aprobado generalizado como punto importante a adoptar en sus clases, pero sí desde esa visión que se da también en este modelo sobre valorar el aprendizaje de modo y manera que sí se llegue a cumplir ese aprobado.

¿Qué consideras valioso que tus estudiantes aprendan?

La adquisición de procedimientos clave para que sepan desenvolverse en la materia

¿Cuál es el papel del profesor según tú en el proceso de aprendizaje?

El entrevistado tiene una concepción del profesor como herramienta, pasando el alumno a ser un agente de su propio aprendizaje. Parte de esa idea del profesor como alguien que se dedica a “apretar las tuercas” a sus alumnos en el sentido de ayudar al alumno a convertirse en agente de su aprendizaje.

Daniel nos dio también un ejemplo de su idea de cómo debía proceder un docente haciendo referencia a la película “Ser y tener” en la que el profesor se postula como garante de la “autoridad tranquila”, basándose en la idea del profesor que “está, pero no está”. No desea generar frustración en sus alumnos y desea que estos crezcan formativamente y generar un esfuerzo en el alumno desde el cual trabaje.

¿Crees que el libro de texto es la herramienta más útil para que los alumnos aprendan?

Concibe el libro como una herramienta de estudio que deberían llevar los alumnos como primer paso en el que apoyarse. Lo contrapone a la poca veracidad a la que los alumnos se exponen en cuanto al uso de internet para buscar cualquier tipo de información. El libro no vertebría la clase, estaría como un mero elemento que agrupa aspectos pedagógicos puntuales. Por último cree que es, además, un elemento a poner en un currículo.

¿Qué material didáctico crees que es más útil?

Con carácter fundamental, se apoya más en recursos audiovisuales para desarrollar sus clases hizo al “cono de Dale”, una escala en la que se analiza que recursos tienen mayor carácter pedagógico para los alumnos. En esta escala el material audiovisual estaría en un punto relativamente alto respecto a niveles pedagógicos, mientras que los recursos que son más “manipulativos” tendrían menos.

¿Cómo fomentas el interés de tus estudiantes?

La autonomía del alumno la convierte en un objetivo primordial, de hecho trabaja desde este factor. Considera fundamental el que el alumno note que lo que él enjuicia es el trabajo sobre el que va a ser evaluado

¿Cuáles son tus métodos de evaluación preferidos?

Evaluación por portfolio y en cursos anteriores llegó a evaluar con un “cuaderno dialogado” de aprendizaje, claro que ello dependía en gran medida de cómo se fueran desarrollando las clases y las dinámicas con los grupos, no es posible hacerlo con todos los grupos ya que no todos se entregan de la misma manera. En el cuaderno de diálogo les pedía a sus alumnos que les contara qué es lo que más les llamaba la atención sobre un tema dado y, una vez entregado al profesor, éste se lo devuelve para que mire que aspectos están mejor que otros, pivotando este planteamiento sobre un feedback constante. Es partidario de desarrollar en sus alumnos el ideal de “aprender a aprender”

¿Qué esperas que los alumnos han aprendido de ti? ¿En qué crees que debes mejorar?

Él desea que sus alumnos vibren con los contenidos que enseña y con cómo los enseña, quiere que sientan curiosidad y que aprendan a generar procedimientos esenciales en el campo de las ciencias sociales y, sobre todo, hay que ser valiente para llevar tus ideales como docente al aula.

4. RESULTADOS**a. Descripción teórica de los resultados**

En este apartado me encargaré de responder a las cuestiones fundamentales que propuse como método de resolución de este planteamiento educativo concreto. A raíz de ello elaboraré una tesis sobre tal planteamiento y unas conclusiones respecto a ella.

Si nos fijamos a una escala general a la cantidad de resultados obtenidos hasta aquí, veremos en primera instancia que el planteamiento de este profesor respecto a su materia poco tiene que ver con una visión tradicional de la educación en la que el alumno sea un mero recipiente de información. Más allá de esa concepción tenemos que este planteamiento parte de una concepción de las ciencias sociales como un medio para conseguir que los alumnos desarrollen capacidades críticas y razonamientos apoyados sobre bases que ellos mismos se construyen.

Este aspecto vendría reforzado tanto por los resultados obtenidos en el ATI como por su intención de que generen sus propios valores a través de esa capacidad crítica que su materia les ayuda a adquirir. Desde este punto de vista, se entendería esa forma de evaluación que aplica en sus alumnos de cara a valorar, en primera instancia, los razonamientos efectuados antes que el contenido en sí.

El trabajo que efectúa el alumno basado en la su autonomía para hacerlo es vital según este planteamiento, y el papel del profesor, como guía de ese proceso de aprendizaje que realizan los chavales a partir de ese trabajo propio, fundamental. Es la idea a la que se refería en la

entrevista cuando se aludía a la imagen del profesor como alguien que solo tiene que apretar las tuercas a sus alumnos (en cuanto a la consecución de procedimientos).

Esa concepción de que las humanidades tengan que contraponerse al empuje de consecución formativa que aplican las distintas ramas de las ciencias, deja caer por su propio peso ese afán de hacer que sus alumnos “aprendan a aprender”. Iría en la línea de romper con ese aprendizaje práctico que, según él, tanto se preconiza en la actualidad y generar por el contrario futuros ciudadanos plenos, conscientes de su propio aprendizaje.

Al entender el proceso de aprendizaje como una construcción del razonamiento propio, podríamos decir que su planteamiento educativo pivota sobre un ideal constructivista del pensamiento. Sin embargo, los resultados del ATI dan un equilibrio entre este ideal y uno más tradicional. ¿A qué se debe esto?, a pesar de valorar en mayor grado los razonamientos que hagan los alumnos, considera que el flujo de información dado ha de ser alto, así como la labor del profesor para adecuarlo a las capacidades del alumno

Si da tanta importancia, por un lado, a la información dada es porque ésta tiene que resultar relevante y significativa a los alumnos para que puedan tener un andamiaje fuerte en el que luego basar sus razonamientos, de ahí que plantea el tener el libro en forma de primer peldaño en vez de internet por ejemplo o ese papel de significancia que pueden aportar los medios que utiliza en clase respecto a los contenidos que da a través de ellos (medios audiovisuales). No deja de tener, a mi parecer, una connotación constructivista sobre el contenido.

Por otro lado, el papel del profesor estaría enfocado al trabajo del alumno y en cómo lo realiza éste, por ello evalúa a sus alumnos de forma que tenga un constante feedback sobre los trabajos que les manda realizar, ya sea en forma de cuaderno de diálogo o de portfolio.

El papel del profesor en el aula es el del profesor entendido como un mero guía del alumno, el cual le conduce sobre su propio trabajo (la idea de “apretar las tuercas”). En este punto radicaría el factor que da mayor fuerza a ese dato del ATI que da una puntuación alta al centro sobre el profesor. Daniel habla en la entrevista del modelo de Don Milani y la escuela Babariana como referente a la hora de plasmar su metodología. Dicha escuela es famosa por la labor del fraile Don Milani, el cual consiguió realizar una labor excepcional con unos alumnos con los que los demás centros ya habían tirado la toalla, así como el modelo de Lev Tolstoy y la escuela de Yasnaia Poliana, en la que todos los alumnos partían del aprobado.

Su objetivo es también por tanto, comparando estos dos modelos, el de sacar el máximo partido de sus estudiantes mediante una motivación intrínseca venida del profesor, y su planteamiento radica en que su materia consiga este máximo rendimiento posible. Por otro lado, está esa idea del profesor que “está pero no está”, partiendo de esa idea de sutileza, (por decirlo de alguna manera) como motivación intrínseca.

Concluyo que, como profesor, busca crear a través de su materia un contenido significativo con el que poder desarrollar un proceso educativo apropiado, adquiriendo conocimientos, procedimientos y competencias que les sirvan para desenvolverse en la vida. Creo que es un planteamiento que está en la línea de entender el aprendizaje como forma de nutrir al

estudiante planteada por Pratt (descrito en los planteamientos generales). Pero en cuanto al modelo de Ignacio Pozo, se centraría en el modelo constructivista, teniendo la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje como protagonista. Y, por último, en cuanto al modelo de Prosser y Trigwell, se posicionaría en una estrategia de interacción entre profesor y estudiantes con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina.

b. Comparación de resultados

Tras la realización de la entrevista al tutor, mi compañero de prácticas Carlos Bielsa y yo llegamos a una serie de conclusiones respecto a lo que acabábamos de ver en la entrevista y en las conclusiones finales tras su análisis:

- Coincidimos en el hecho de que en sus clases se acerca bastante a sus planteamientos teóricos sobre cómo se produce un proceso de enseñanza adecuado
- Nos queda claro que sabe como atrapar a sus alumnos mediante el desarrollo de sus explicaciones, validando con buenos resultados el dar una clase de tipo magistral
- Hemos visto que es un profesor que no tiene ningún reparo en llevar sus concepciones de la educación al aula, por mucho que se le pongan trabas administrativas o tenga que hablar con profesores y padres para llevarlo a cabo en el aula
- Partiendo de esa idea de que todos deben conseguir el aprobado, los alumnos con más dificultades se ven favorecidos.
- Su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje es claramente constructivista.

c. Conclusiones

Con el desarrollo del análisis se los datos que he recogido mediante la observación, la realización del cuestionario ATI y la entrevista en profundidad, creo que, en líneas generales, he dado respuesta a las preguntas que planteaba al principio del trabajo de forma bastante argumentada.

Entrando en materia de procedimientos de investigación, decir que la observación ha sido el factor fundamental a la hora de entender muchos de los factores que constituyen el planteamiento educativo de mi tutor, ya que la observación no solo se limitaba a ver las dinámicas de las clases. En las sesiones, aprovechábamos mi compañero de prácticas y yo para hablar con los alumnos y sacar conclusiones respecto a su valoración de la materia a través de las clases de Daniel, cosa que ha sido muy importante.

Otro factor importante ha sido la entrevista, que se podría decir que ha durado todo el período de prácticas, ya que todos los días hablábamos de aspectos pedagógicos, sobre todo después de que termináramos de dar nuestras respectivas sesiones prácticas, y ello dejaba ver muchas de las conclusiones que se han dejado ver tras el análisis.

Es esperanzador que un profesor tenga un planteamiento educativo como el que tiene mi tutor en un barrio como es el barrio Jesús, en el que no es fácil que los chavales salgan adelante. Su afán por sacar el máximo rendimiento de sus alumnos va más allá del ámbito pedagógico y se traduce es una personalidad muy característica, propia de alguien que cree en las personas y en su capacidad para razonar de forma crítica.

Al margen de esto, me ha resultado algo complicado abordar esta investigación, ya que nunca he tratado temas pedagógicos, y además es de carácter cuantitativo por lo que es aún más difícil interrelacionar cuestiones con marcos teóricos.

Me quedaría señalar alguna línea posible de investigación o acción en un futuro próximo. Estas serían:

- Adquirir conocimientos pedagógicos suficientes para poder autoevaluar mis planteamientos de forma que tenga más claro cómo plantear una materia
- Conocer diversas formas de cómo plantear un currículum de cara a una visión más global del panorama pedagógico
- Ver cómo afecta el cambio de materia a impartir a las diferentes concepciones curriculares de un centro en concreto.