



Universidad
Zaragoza



Trabajo de Fin de Máster

Modalidad A

La formación de los profesores de Ciencias Sociales: nuevas competencias,
perspectivas y retos.

The training of teachers of social sciences: new skills, perspectives and
challenges.

Autor

Lorena López Etayo

Director

Victoria López Benito

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Junio 2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico.....	4
2.1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo (condiciones de trabajo, retos profesionales, formas de organización, perspectivas y competencias).....	4
3. Justificación de la selección de la Unidad Didáctica y del Proyecto de Innovación-Investigación.....	21
4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación-Investigación.....	25
5. Conclusiones y propuestas de futuro.....	35
6. Bibliografía.....	41
ANEXOS.....	44
Unidad Didáctica centrada en el turismo.....	1-48
Proyecto de Innovación-Investigación educativa: el concepto de turismo y sus dimensiones.....	1-55

1. INTRODUCCIÓN.

En el presente trabajo se desarrollaran cuatro partes:

En primer lugar, un marco teórico donde se abordarán cuestiones pedagógicas sobre la profesión docente, la didáctica de las ciencias sociales, la formación del profesorado en ciencias sociales, y más concretamente sobre cómo el papel que debe ejercer un buen profesor para enseñar geografía e historia.

En segundo lugar, se expondrá una justificación sobre la elección que se ha hecho de los dos trabajos del máster, por considerarlos los más importantes y útiles para la formación personal y profesional. Hablaremos de la unidad didáctica y el proyecto de innovación centrado en un tema geográfico como es el de los sectores económicos, concretamente el sector terciario turístico. A todo ello se sumará una breve presentación de los mismos indicando en qué se basan y por qué se relacionan.

En tercer lugar, y al hilo del anterior apartado, se realizará una reflexión analítica sobre aquellos aspectos positivos y negativos que se aportan los trabajos en su relación establecida. Incidiendo en la coherencia metodológica existente entre el *Learning Cycle* (método innovador para el aprendizaje conceptual y eje central del proyecto de innovación-investigación) y la unidad didáctica en la que se utiliza. También se destacará el desarrollo de ambos trabajos en la práctica, es decir durante el desarrollo del Practicum II y III dentro del aula, y los aspectos a mejorar.

Por último, se hace referencia a unas conclusiones, las cuáles son el resultado de la correspondencia existente o no, entre la experiencia personal dentro del aula y lo que sostiene los autores sobre la teoría de ser un buen docente. Igualmente se indicarán unas aportaciones personales sobre cómo se podría mejorar la práctica docente dentro del aula, así como el desarrollo de los trabajos en un futuro.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 . La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo (condiciones de trabajo, retos profesionales, formas de organización, perspectivas y competencias).

La formación inicial y permanente de la profesión docente, es dentro de otros factores, uno de los más decisivos en la mejora de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes (ya que la educación secundaria es un nivel educativo complejo que reclama constantemente la atención de los mismos). Los contenidos con los que se prepara al profesorado, los aprendizajes que logran con la formación, y las oportunidades y condiciones que cuentan para desarrollar sus capacidades (metodologías, actividades), son los tres elementos claves de cualquier formación. En realidad, los contenidos y los aspectos de la preparación del profesorado hacen referencia a concepciones acerca de qué significa y en qué consiste una enseñanza de calidad y efectiva para que los alumnos aprendan. En este sentido, no solo deben limitarse a dominar los contenidos y las metodologías relativas a la materia del currículo, sino que deben de tener en cuenta criterios morales con los que defenderlos y defenderlas (Escudero, 2009).

Y es que el éxito de la enseñanza no sólo depende sólo de lo que el profesor sabe, de cómo enseña y de la defensa de sus intenciones morales. Es decisiva la participación e implicación del conjunto de los estudiantes, así como conocer las formas de pensar de aprender, los intereses y motivaciones de los mismos. Ya que tenemos que tener en cuenta que la profesión docente es una de las que no llega a ser exitosa y efectiva sin ganar la complicidad de los aquéllos para que quienes se ejerce. Tengamos en cuenta que la profesión docente tiene que afrontar toda una serie de reglas generales de la población estudiantil como son la diversidad de cultura, las capacidades, los intereses, las trayectorias escolares, motivaciones, aspiraciones, mundos de pertenencias y referencias más allá de las propias aulas. Es por ello, que el buen docente tendrá que saber acerca de dinámicas del trabajo en clase, de los factores que influyen en la creación de los buenos entornos de aprendizaje, de los climas idóneos para que los alumnos se relacionen al mismo tiempo que se motivan y se desarrollan sus capacidades intelectuales, el uso inteligente de estrategias y materiales pedagógicas con el objetivo de atender los diferentes ritmos de aprendizajes... Cualquier docente tiene que tener claro su planificación de trabajo y hacer buen uso de su actitud reflexiva y flexible. Necesita conocimientos y procedimientos adecuados para conocer las realidades

personales y los mundos de los estudiantes, para seguir el curso de sus aprendizajes, y para recabar información con la que evaluar no solo a éstos últimos, sino a su propio trabajo, objeto de análisis, revisión y fuente de aprendizajes para comprender lo que ha pasado y reflexionar sobre futuras lecciones provechosas. En este sentido, es muy importante tener en cuenta que en formación han de trabajarse contenidos y procesos de trabajo relacionados con la investigación sobre la propia práctica con propósitos de mejora. La calidad de un programa de formación no reside en la cantidad de contenidos, sino en su importancia para el currículo escolar y en la enseñanza. Pero también en el grado de articulación y coherencia que logre entre los diferentes componentes: contenidos, metodologías, teoría y práctica (Escudero, 2009).

La formación debería ser una contribución a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de carácter cognitivo (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación de la enseñanza, evaluación), de carácter personal (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de carácter social, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales). (Escudero, 2009:87)

Sin olvidar como indicábamos al principio que la enseñanza y la profesión cuentan con una dimensión moral y que por lo tanto el desarrollo de actitudes y disposiciones para actuar con unos valores y principios, nos permiten hablar de otros aprendizajes de carácter ético.

El siglo XX ha supuesto un momento de grandes cambios sociales, como la globalización, la reestructuración familiar, la incorporación de nuevas tecnologías y la crisis económica, entre otros... que han influido en la Educación Secundaria como y Bachillerato, como en la Educación Universitaria. Eso ha conllevado a la aparición de nuevos roles docentes que llevan implícitos la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje y un nuevo reto en la identidad docente, como es la formación en competencias.

Por su parte, Torrecilla, Martínez, Olmos y Rodríguez (2014) inciden en que los docentes de Educación Secundaria han sido un colectivo descuidado en su proceso formativo, lo que ha influido negativamente el desarrollo de su identidad profesional. Para abordar este problema y configurar un perfil formativo eficaz, la implementación del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria Bachillerato Formación Profesional y Enseñanza de idiomas se ha estructurado en base a una serie de competencias: saber (aprender a conocer): conocimientos generales como específicos, tanto teóricos como prácticos; saber hacer (aprender a hacer): habilidades y destrezas fruto del aprendizaje y de la experiencia; saber ser/estar (aprender a vivir juntos y aprender a ser): ser capaz de convivir y participar en el entorno de modo constructivo, manteniendo unos valores y actitudes acordes con el mismo. Todo ello con el objetivo de hacer del docente un sujeto competente en la integración de todas ellas en el proceso educativo y que sea capaz de movilizar un conjunto de recursos cognitivos que le permitan afrontar con garantías situaciones problemáticas en contextos académicos, profesionales y personales.

Aguado, Gil, y Mata (2008) sostienen que la mayoría de los y las docentes que se están formando manifiestan la necesidad de adquirir también competencias interculturales. Y es que pese a que en el discurso del profesor se observa la diversidad como algo positivo, en la práctica esta visión se percibe como problemática. Los docentes la asocian con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, con pautas culturales que hacen difícil el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con los conflictos en los centros, relaciones difíciles con la familia...En este sentido el profesorado demanda otros ámbitos de formación intercultural básicos como: una clarificación sobre conceptos y nociones de la teoría intercultural (cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo); el conocimiento de todas las culturas; competencias pedagógicas para la enseñanza a grupos de alumnos minoritarios multiculturales; métodos para asegurar el éxito del académico de todos los grupos ; pautas para gestionar los conflictos interétnicos; beneficios que comportaría introducir la interculturalidad en el currículo....

Desde un enfoque intercultural, la formación del profesorado debe atender a estas necesidades promoviendo la cooperación y las redes de intercambio entre profesionales de la educación para romper el aislamiento, trabajando actitudes y percepciones del profesorado, reforzando su identidad profesional considerando asimismo la idea de empoderamiento. (Aguado et al., 2008: 277)

Además se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: lo que predomina en los programas para la formación del profesorado son formaciones en educación intercultural. Por ello, es necesario transformarlos para reelaborarlos partiendo de un enfoque intercultural cuyos contenidos de manera transversal les den sentido. Por otro lado, muchas de las propuestas de la formación del profesorado tienen un marcado individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana, lo que provoca una descontextualización, una ruptura entre las necesidades e inquietudes del profesorado y los contenidos que se trabajan en estos cursos. En este sentido, es necesario que dicha formación contribuya de forma efectiva a genera practicas interculturales en los centros ya que tiene un potencial transformador, al realizarse en el contexto en cuestión y contar con la implicación de la comunidad escolar (Aguado et al., 2008).

Dentro de las posibilidades de formación en los centros, la investigación-acción se plantea como una de las propuestas más adecuadas desde un enfoque intercultural. Las ventajas de este sistema son numerosas: permite priorizar necesidades, analizar las propias prácticas, contrastar con expertos, reflexionar individual y grupalmente, consensuar y aplicar propuestas prácticas, evaluar éxitos y limitaciones, y reelaborar conjuntamente las iniciativas aplicadas. (Aguado et al., 2008:283)

Finalmente se requiere una revisión de las creencias y de prácticas en la personalidad profesional que la diversidad cultural exige al profesorado: reconocer con normalidad la diversidad, adoptar una posición reflexiva y critica-constructiva respecto a las rutinas aceptadas, replantear la tarea docente como algo educativo en vez de instructivo, asumir un compromiso y responsabilidad ético-profesional, trabajar conjuntamente con otros profesionales... Además la revisión de estas creencias puede completarse con la formación técnica, con la innovación metodológica, sustentada ésta última en un esquema de acción-reflexión-acción (Aguado et al., 2008).

Si pasamos ahora a reflexionar sobre la formación del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales y sobre la didáctica de las mismas, y más concretamente de la historia, autores como Pagès (2004) indican que es conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido de su formación científica. Y es que para ser profesor no basta con saber lo que debe enseñarse es necesario saber muchas cosas más. Enseñar es comunicar y por lo tanto se debe tener en cuenta determinados elementos: en primer lugar, formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; en segundo lugar, conocer a las personas con las que se va a establecer algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos, al igual que su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos e intereses para que aprendan lo que les queremos transmitir; y en tercer lugar, lo que se va a comunicar, en nuestro caso los conocimientos sociales y más concretamente el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener el máximo grado de aprendizaje. Todo ello sin perder de vista el contexto en el que tiene lugar la comunicación (contexto social y cultural, así como el espacio del aula). Es precisamente la didáctica de la historia la que pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Y ¿En qué consiste la preparación para ser profesor de historia? ¿Qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? La respuesta parece sencilla, según Pagès (2004):

Preparar a un profesor o profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que deben enseñar en el aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (p.157)

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro en un momento histórico determinado, pero también investiga sus orígenes y tradiciones. Igualmente pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué es lo que ocurre cuando se enseña Historia y Ciencias

Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante insistir en la idea de que sus saberes conforman un cuerpo de conocimientos diferentes del cuerpo de conocimientos de la propia enseñanza de las Ciencias sociales y de la Historia. Son conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas y dirigidos al profesorado en formación o activo para comprender qué hace o deja de hacer, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica, así como analizar qué ha ocurrido o que ha dejado de ocurrir en el aprendizaje de sus alumnos y buscar alternativas para mejorarlo (Pagés, 2004).

En este sentido indica Pagès (2004) que:

El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales. (p.158)

La Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, constituyen uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado, así como un lugar central ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

En estudios posteriores, el mismo autor se pregunta: ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? Y sostiene, que intentar determinar lo que el profesorado de ciencias sociales debería saber, tiene que ser el resultado de una investigación potente y amplia sobre lo que hace el profesorado cuando enseña y lo que hacen los didactas y otros profesores universitarios cuando forman al profesorado para enseñar en un futuro. Ambos elementos son básicos para determinar el perfil docente del profesorado de ciencias sociales y establecer su desarrollo profesional. Centrándose en las competencias que ha de dominar los profesores para enseñar las ciencias sociales destaca que en el diseño de los planes de formación de docentes para enseñar cualquier contenido intervienen dos elementos claves: la formación científica y la práctica profesional. Ambos elementos están atravesados por las representaciones que el profesor ha ido construyendo a lo largo de su itinerario por la escuela desde el primer día hasta el último. Estas representaciones sobre las disciplinas, en nuestro caso sobre lo que las ciencias sociales son y sobre la práctica de su enseñanza (qué y cómo enseño

y por qué), constituyen las “lentes” a la hora de tomar decisiones prácticas por parte del profesorado, además de ser un importante campo de investigación didáctica para saber qué sucede cuando se enseñan y se aprenden las materias de historia y geografía en el aula (Pagès, 2011).

La formación del profesorado debería crear situaciones para que los futuros docentes contrastaran sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas ciencias sociales. De lo que se trata, es de formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas, para que sepan analizar los contenidos del curriculum, de los libros de texto y de los materiales, así podrán seleccionar los contenidos con criterio. Por lo tanto, han de saber muchas cosas de las ciencias sociales pero sobretodo identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares. Enseñar supone seleccionar de aquellos conocimientos históricamente construidos una pequeña parte que facilite a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad y socializarles en unos valores que ya tienen o que construyen. También es conveniente que todo profesor construya sus marcos teóricos de referencia para que pueda realizar la selección y la secuencia de contenidos que va a enseñar. En nuestro caso, estos contenidos o saberes sociales se organizan en torno a tres ejes: uno histórico, que permite a la ciudadanía ubicarse temporalmente y comprender la diversidad de fenómenos; otro geográfico, que permite ubicarse espacialmente junto con la comprensión de las relaciones espaciales y ambientes; y finalmente un eje político social, que ayuda a comprender las instituciones y organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y lugares. Son precisamente estos ejes los que se desarrollan en cuatro ámbitos competenciales y que además dan cuerpo a competencia social y ciudadana: la construcción de la identidad y el desarrollo del pensamiento social, la ubicación en el mundo y acciones de sostenibilidad, la construcción de la conciencia histórica, y el desarrollo de la conciencia ciudadana. El desarrollo de competencias escolares en ciencias sociales puede pasar por los puntos mencionados anteriormente. A estas competencias hay que añadir aspectos transversales y útiles para la vida del alumno y para que el mismo se ubique en el mundo y actúe en él: explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información, utilizar diferentes métodos de análisis, evaluarlos, compartir resultados... (Pagés, 2011).

Pagès (2011) sostiene que el modelo de docente de ciencias sociales ha de ser competente para acerca los saberes sociales a los problemas de la vida y del mundo. Ha de buscar alternativas para que los jóvenes comprendan cuáles son las problemáticas actuales y puedan construir sus opiniones al respecto. Formado como intelectual crítico en el contexto de una práctica reflexiva intentará además buscar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo. Será por tanto la formación democrática de la ciudadanía, la que deba orientar las prácticas docentes y los contenidos. Esta formación democrática de la ciudadanía con sus tres enfoques (ciudadanía responsable, ciudadanía participativa, ciudadanía orientada a la justicia, modelo que se corresponde con el pensamiento crítico) tiene como finalidad: enseñar a partir de los problemas, discutir problemas de equidad, enseñar activismo social; considerar cuestiones sociales, elevar la conciencia social de los jóvenes, proponer alternativas justas; participar en el cambio social; y trabajar para lograr la justicia, posicionarse contra el acoso, combatir la discriminación, apoyar la inclusión.... Investigar, pensar, servir y ayudar son las competencias que el ciudadano ha de desarrollar para ser conscientes de los problemas.

En definitiva, la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción del futuro. (Pagès, 2011:79)

También en otro de sus trabajos junto con Antoni Santisteban, ambos establecen un recorrido por la didáctica de las ciencias sociales, incidiendo en que la razón de la misma, es la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales y de la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas. Como campo de conocimiento focaliza su acción en la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la ciudadanía, además de tomar conciencia de que los problemas de la enseñanza no se solucionan sólo con el dominio y el conocimiento de los contenidos que el profesorado debe transmitir. Deja también de ser una metodología cuando se convierte en campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas sociales. La finalidad más importante hoy

de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación de la ciudadanía democrática. Una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los alumnos para que puedan decidir libremente qué tipo de ciudadanos desean ser, y para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones defendiendo sus argumentos, y sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica. En este sentido, no se trata de reproducir el conocimiento social generado por las ciencias sociales, sino reflexionar sobre las aportaciones que estas disciplinas aportan a la vida cotidiana de las personas y a la convivencia democrática. El conocimiento de las ciencias sociales permitirá a los alumnos ubicarse en el mundo para actuar, resolver problemas del presente e ir construyendo su futuro personal y social. Enseñar para el cambio social y para una educación democrática de la ciudadanía, serán los ejes de esta enseñanza (Pagès, 2014).

Pagès (2014) insiste en la idea de que siguiendo la teoría crítica y con el objetivo de adecuar los contenidos de ciencias sociales a los propósitos de formar a una ciudadanía democrática que piense, sienta y actúe en un complejo siglo XXI es importante la apuesta por la teoría crítica, donde los contenidos de las ciencias sociales adquieren mucha importancia presentándose de manera problemática. Son los problemas sociales y los hechos actuales los ejes centrales desde los cuales se construye el conocimiento. Importa tratar los conflictos y su resolución, las desigualdades, las diversidades, la justicia, el poder, la vida cotidiana el medioambiente en la enseñanza. Sólo potenciando el desarrollo de habilidades y tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente se llegará a la formación y consolidación del pensamiento crítico. Es por ello, que el profesorado de ciencias sociales debe facilitar este camino a los alumnos, para que conviertan sus experiencias vividas en saberes que les sirvan para analizar la realidad tan compleja y cambiante que les rodea y para la construcción de sus conceptos y percepciones que utilicen y puedan utilizar en un futuro. En cuanto a la investigación como necesidad para el cambio de las prácticas y de la formación docente, insisten en que la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha crecido en los últimos 25 años, y señalan que es necesario priorizar algunas líneas de investigación en el futuro: el aprendizaje de conceptos sociales; aprendizaje conceptual y de las representaciones sociales; la formación del pensamiento histórico -social y la solución de problemas sociales; la interpretación de fuentes, la narración de los hechos pasados; la conciencia histórica y la conciencia ciudadana; la influencia de los contextos de

aprendizaje y de los materiales curriculares, los cambios y continuidades; las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación ciudadana. En relación a todo ello Pagès (2014) afirma que:

La investigación sobre las prácticas en la formación de los y de las docentes, sobre nuestras ideas, nuestras aspiraciones y nuestras concepciones de la didáctica y de la formación del profesorado, sobre nuestro currículo y nuestros planes de estudio, sobre el alumnado que aspira a convertirse en profesor o profesora, sobre la relación teoría y práctica en la formación del docente, etc., esta investigación debería convertirse en prioritaria si queremos dar respuesta a las necesidades formativas de la ciudadanía, si queremos convertir a las ciencias sociales, a la geografía y a la historia en unos saberes útiles para la vida y para la participación social de la ciudadanía de nuestros países y del mundo. (p.33)

Otros autores insisten en la idea de que las investigaciones han desvelado las diversas representaciones en estructura y contenido que el profesorado en formación posee sobre la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales. Las cuales van desde unas perspectivas tradicionales, orientadas al desarrollo de los contenidos clásicos (fechas, lugares, y personajes), a otras más contemporáneas caracterizadas por el desarrollo del pensamiento crítico a partir del conocimiento de los hechos pasados y presentes. Es decir donde la realidad social y cambiante es la fuente de enseñanza (González, 2013).

Por su parte Estepa (2009) cuando se pregunta acerca de cómo se podrían relacionar las investigaciones con el profesorado de las ciencias sociales, y cómo podría contribuir la investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales a mejorar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, afirma que son interrogantes de difícil respuesta porque intervienen múltiples factores: desde las relaciones entre producción y aplicación del conocimiento, hasta el escepticismo sobre el poder transformados del saber didáctico. Sin embargo, aborda determinadas consideraciones al respecto: en primer lugar, no deben plantearse más investigaciones que respondan más a móviles académicos que a necesidades reales de la enseñanza. Es decir, es necesario que la investigación se base esencialmente en la práctica docente de las ciencias sociales, y ello implica una apertura de las aulas a la observación investigadora, y de la universidad al profesorado que trabaja en los colegios. Además de desarrollar contextos de trabajos cooperativos entre investigadores y profesores de Secundaria y Bachillerato. Mediante

el desarrollo de la investigación centrada en el estudio de la práctica docente podremos obtener datos necesarios para realizar análisis bien fundamentados sobre los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales, así como la incidencia real de las propuestas de innovación y de los resultados de la investigación didáctica. En segundo lugar, centrar las investigaciones en la formación inicial del profesorado para conocer las características del conocimiento profesional que los estudiantes a maestros y profesores construyen durante su proceso de formación, así como sus demandas de necesidad formativa (para reelaborar los programas delimitando rigurosamente las dificultades). En definitiva realizar una vinculación entre investigación educativa, experimentación curricular y formación y desarrollo del profesional, como marco modélico para el análisis y las actuaciones de la educación.

Es necesario, pues, mantener unas relaciones más fluidas con los centros de enseñanza y el profesorado para intentar conectar nuestras investigaciones con sus necesidades y problemas, delimitando posibles actividades de formación e innovación de las labores propiamente investigadoras, pero aportando resultados de investigación, intentando desarrollar proyectos curriculares para su experimentación y evaluación, o proponiendo proyectos de investigación colaborativa. (Estepa, 2009: 27)

Siguiendo con el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, y la formación permanente del profesorado para la enseñanza de las mismas, Benejam (2002) señala que es necesario formar a los futuros docentes en la acción, para que descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones, motivaciones y capacidades. Todo ello con el fin de que aprendan a tomar las decisiones indicadas para que la clase funcione, para que tengan la oportunidad de reflexionar sobre las consecuencias de las mismas y así puedan considerar junto con el resto de profesionales y compañeros otras alternativas posibles. De manera que todas las reflexiones revertirán en nuevas prácticas y acciones, las cuales implican en gran medida a las didácticas específicas. Así pues, Benejam (2002) incide en que:

La práctica muestra la necesidad de conocer la disciplina para poder identificar los conceptos relevantes y seleccionar y secuenciar los contenidos, detectar las dificultades y los éxitos en el aprendizaje, para establecer puentes entre los contenidos, para proponer procedimientos adecuados, para guiar las actividades,

para interpretar el pensamiento de los alumnos. A través del conocimiento didáctico se aprende a detectar las ideas previas de los alumnos, se practican los procesos mediante los cuales reconstruyen y se negocian los significados, se llega a saber cómo gestionar y tratar la diversidad de los alumnos y de sus representaciones mentales, a identificar los obstáculos para un aprendizaje correcto, a motivar a los alumnos, a compartir un problema o duda, a animar un debate, a estimular la participación y la autoestima y cómo potenciar actitudes coherentes. (p.94)

Es por tanto desde la práctica didáctica que la formación del profesorado adquiere sentido y propósitos.

López (2013) cuando hace referencia a las competencias y a la enseñanza de las ciencias sociales afirma que las personas más competentes no son únicamente competitivas sino que actúan de manera inteligente para tener una vida personal y social satisfactoria. Y es precisamente el conocimiento de la sociedad y de las humanidades el que contribuye de forma decisiva a ello. Para interpretar y comprender la realidad social, cultural, económica, tecnológica hay que establecer relaciones temporales como causales, comparar acontecimientos y datos, y tomar decisiones. Ser competente implica saber interpretar el mundo que nos rodea y proponer alternativa. Conocer cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generado las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido las acciones que realizan las personas y colectivos, en definitiva comprender los significados de las acciones humanas en los diferentes contextos históricos, es la esencia de las ciencias sociales. En este sentido, y como profesores de historia, geografía y otras ciencias de la disciplina social tenemos el deber de transmitir y mostrar que los conocimientos sociales son imprescindibles para la formación de las personas competentes. Ya que los estudiantes que cuenten con conocimientos de geografía, historia, economía, política o arte bien fundamentados, sabrán interpretar y resolver mejor los problemas de forma argumentada, pudiendo anticiparse a ellos y proponiendo diferentes alternativas al respecto. De lo que se trata es de utilizar estos conocimientos disciplinares poniéndolos al servicio de los retos actuales y de las vivencias personales del alumnado.

Por su parte Quinquer (2014) centra su atención en un tema no menos importante, como son las estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales. Establece que la orientación metodológica de las clases de geografía e historia debe contemplar las siguientes pautas: dar prioridad a las estrategias basadas en la cooperación, la interacción y la participación con el fin de facilitar la construcción social del conocimiento; renovar métodos para conseguir que las nuevas generaciones de alumnos encuentren en las asignaturas de contenido social un marco con el que poder razonar, preguntar y criticar problemas, casos...; presentar las ciencias sociales como una construcción en constante renovación, formulando nuevos interrogantes, cuestiones, enfoques, interpretaciones de temas...; desarrollar las capacidades del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar, predecir, valorar) y del pensamiento crítico (valorar puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, resolver problemas, proponer alternativas...); desarrollar habilidades sociales y comunicativas que ayuden al alumno a comprender, situarse y actuar.

Igualmente enfatiza la utilización de métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales. Estos métodos consisten en:

Resolver un caso o problema, poner en práctica una simulación, responder a un interrogante, realizar una investigación o un proyecto. Para ello el alumnado ha de analizar la demanda, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones. El alumnado se convierte en el centro de la actividad y el profesorado ayuda y facilita el proceso. Asimismo, los métodos interactivos se optimizan su en su puesta en práctica se fomenta la cooperación, puesto que la interacción que entonces se produce entre los mismos estudiantes y entre estos y el profesor facilita el aprendizaje. (Quinquer, 2014:11)

La puesta en práctica de los mismos requiere que el alumnado: utilice estrategias para procesar la información (exposiciones orales, textos, material cartográfico); organice su trabajo aplicando los pasos del método científico, en este caso relacionado con las materias de ciencias sociales; y presente adecuadamente los resultados (mediante textos, elaboración de mapas, comentario de fotografías, utilizando gráficos) mediante una exposición verbal. Lo esencial es, que el conjunto de estos métodos interactivos (método del caso, aprendizaje basado en problemas, simulaciones, investigaciones, aprendizaje basado en proyectos) formen parte de unos trabajos colectivos enfocados a

la resolución de problemas sociales, a la investigación sobre una cuestión histórica o geográfica, o a la elaboración de un proyecto. Las ventajas de trabajar con los alumnos a través de estos métodos hacen que: la aplicabilidad y significatividad de los contenidos sea más evidente porque se presenta de manera contextualizada, frecuentemente son problemas reales o situaciones prácticas que implican dominar destrezas similares a las que un profesional de las ciencias sociales tiene; se trabajan habilidades del pensamiento crítico (elaboración de hipótesis, toma de decisiones, generación de ideas); se desarrolla las habilidades interpersonales pero también de trabajo en equipo (previamente bien constituidos), para buscar información, interrogarla, seleccionarla, presentarla, argumentarla); se crea un clima en el aula dinámico y que fomenta la participación, lo que hace que la motivación del alumno aumente (Quinquer, 2014).

Por último haremos referencia más concretamente a la didáctica de la historia y la geografía.

Prats (2010) indica que en la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir sentimientos patrióticos e idea políticas y una ciencia social que servía para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos. Los estados liberales y el surgimiento del nacionalismo supusieron un interesante motor para que los gobiernos fomentasen la Historia nacional como un medio para legitimar el poder y el patriotismo de los ciudadanos. En las últimas décadas, la disciplina histórica y su enseñanza han evolucionado en su configuración, convirtiéndose en disciplina científica-académica. Pese a los cambios, el contenido apuesta la idea de nación como ente integradora. Esta concepción dificulta la comprensión de dos aspectos esenciales para la formación histórica de los ciudadanos del siglo XXI: que los auténticos protagonistas de la historia sean las gentes y los pueblos, y que los elementos culturales y de las presentes realidades sociales y políticas participen de un pasado común y de unos procesos semejantes. Sin olvidar que es frecuente utilización manipulativa para transmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. Esto nos lleva a apuntar que, no es suficiente con seleccionar adecuadamente los contenidos históricos evitando la manipulación, sino que ha de orientar su didáctica a su valor más importante como materia educativa e instructiva. Y es que desde las concepciones didácticas actuales, la historia como materia escolar no debe entenderse como cuerpo de conocimientos acabados (series de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria), sino como un conocimiento científico

del pasado en construcción (como lo es cualquier otro). Para acercarnos a él, hemos de incorporar la indagación, la aproximación al método histórico y su concepción como ciencia social y no como saber erudito. En este sentido Prats (2010) señala la importancia de que:

Aprender historia supone una reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen de tras de los hechos, de los fenómenos histórico y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas. Esta es la razón fundamental de la gran capacidad formativa para los futuros ciudadanos, ya que permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social del pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social. (Pp.14-15)

La historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. La historia, entendida como disciplina científica, es un medio idóneo que permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la historia es una materia que debe de ocupar un lugar preminente en el currículum educativo general. (Prats, 2010:15)

Por último, señalaremos la que enseñanza de la historia requiere de un método histórico, es decir que su enseñanza debe simular la actividad del historiador, familiarizando a los alumnos a: formular hipótesis, aprender a clasificar fuentes y analizar su credibilidad, trabajar con aspectos del pensamiento histórico como la causalidad, el tiempo histórico, la empatía, cambios y permanencias... En palabras del historiador Pierre Vilar “enseñar a pensar históricamente. Ha de plantearse la necesidad de enseñar historia utilizando los instrumentos del historiador, de los que se derivarán los métodos y técnicas de trabajo (Prats, 2010).

Valls y López (2010) proponen una serie de pautas para que los alumnos se interesen por la historia, la encuentren más atractiva. En primer lugar, la formación de un profesorado que se implique por mejorar su enseñanza y supere el modelo de historias generales que impiden una historia reflexiva y razonada. En segundo lugar, motivar al

alumnado conectando la historia con los problemas e inquietudes de la sociedad en la que viven, dejando de lado la memorización de los hechos históricos repetitivos en cada ciclo escolar. Por otro lado, destacan que la problematización de los temas en la enseñanza de esta materia es imprescindible. Planteando interrogantes sobre los problemas históricos analizados en el aula, será más fácil captar el interés del alumno, ya que serán conscientes de las cuestiones que se tratan, y de los métodos necesarios para encontrar respuestas a esas preguntas a través del contraste, análisis y crítica de fuentes documentales. Como decíamos, no debemos presentar la enseñanza de la historia como una mera transmisión de resultados acabados, sin tener en cuenta los métodos para llegar a obtenerlos, sino que se debe presentar el saber histórico como un tipo de conocimiento que requiere de una metodología precisa y cuidadosa para que la consecución de la enseñanza y el aprendizaje resulte útil y atractivo.

Candrea, Adriani, Papalardo, Zappettini y Cosentino (2000) indican que es importante organizar los contenidos geográficos en torno a unos determinados ejes. El primero, atiende a la relación sociedad-naturaleza-espacio geográfico. Es aquí, donde se resaltan los conceptos relacionados con la conformación de la sociedad (actores, grupos, clases, las interrelaciones entre ellos, así como las que establecen con la naturaleza y el espacio geográfico en el que se desenvuelven). Un espacio resultante de las interrelaciones de los procesos sociales. Esto implica un posicionamiento alternativo a la visión clásica de la formación docente tradicional, ya que se supera la definición de espacio geográfico como soporte y se entiende como elemento que conecta con los agentes históricos para entender su evolución a lo largo del tiempo. El segundo aspecto, contempla la organización del espacio desde diferentes dimensiones: ambientales (físico-naturales y físico-construidas), poblacionales, políticas y económicas y permite identificar las complejas interrelaciones de las dinámicas sociales (explicitando la dimensión histórica). El tercero, se encuentra relacionado con los métodos y procedimientos de la investigación geográfica, destacando que el conocimiento geográfico presenta diversos enfoques y su objeto de estudio “se construye”. Ello constituye una incorporación significativa para la comprensión de la historicidad y para la relevancia teórica de la producción científica.

Durán (2006) afirma que en un mundo en constante transformación, la geografía es un recurso muy eficaz para que el ser humano comprenda la realidad en la que vive, y desarrolle actitudes de tolerancia y respeto hacia el medio en que se desenvuelve y hacia

otras culturas. Es una disciplina esencial en la práctica educativa para formar a jóvenes críticos, conocedores de sus entornos y con capacidad de transformarlos en beneficios de las próximas generaciones. Con su estudio, entran en contacto con los diferentes lugares y culturas del planeta, con las actividades económicas, las características del relieve de los espacios que habitan...construyendo posteriormente sus propias concepciones y conocimientos.

La geografía ha contribuido al desarrollo económico, político, social y cultural del ser humano así como a ampliar su visión del mundo y a su comprensión. Desde los tiempos remotos, el ser humano comenzó a desarrollar su noción de espacio, lo que le permitió ubicarse en su entorno y desarrollarse culturalmente. Estas prematuras nociones lo dotaron de nuevas herramientas para interrelacionarse con el medio y poder sobrevivir. Nuestro mundo actual se encuentra en constante transformación social, política, tecnológica, científica... lo que nos obliga a estar informados, ya que el desconocimiento de otras culturas y de otras realidades nos limita en gran medida para enfrentarnos a los nuevos retos de la globalización. Sino conocemos a fondo nuestro entorno, no llegaremos a integrarnos adecuadamente en él. A la hora de conceptualizar la geografía como ciencia, es clave la relación entre el ser humano y el medio que lo rodea, y entender los múltiples procesos que se articulan en un conjunto de relaciones que dan lugar a los diferentes espacios geográficos del planeta. Enseñar geografía, supone brindar al alumno herramientas (teóricas y metodológicas) para que comprenda el mundo. Pero también para que entiendan, que el espacio es un elemento fundamental, es el medio donde se ubican los seres vivos, y cuya construcción es fruto de la intercomunicación y de las relaciones que se dan entre estos últimos. A todo ello, se suma la idea de que el espacio no puede considerarse una realidad absoluta y objetiva, sino representaciones y construcciones mentales de las personas. Por lo tanto cada individuo crea un concepto concreto acerca de su mundo, de las relaciones que en ese espacio se establece con la naturaleza y con otras personas (Durán, 2006).

La geografía es pues, un recurso que propicia a los educandos la comprensión de su entorno y la adquisición sentimientos de tolerancia y respeto hacia los demás seres humanos. Su enseñanza, no solo es la descripción de aspectos espaciales, sino de los valores implícitos o explícitos que están detrás. Los temas de esta materia se pueden abordarse desde la perspectiva de la educación para la paz, educación ambiental, educación para la salud, educación en valores, y educación para el respeto a la vida. La

relación entre la enseñanza de la geografía y estos elementos transversales, tienen el objetivo de dar al alumno una visión global e integradora del espacio. Un espacio resultado de sociedades, condiciones ambientales y sistemas de valores. La comprensión sobre el mismo, favorece el desarrollo de actitudes, el acceso a un pensamiento crítico y responsable, y la toma de decisiones persiguiendo el progreso social. Si abordamos la enseñanza desde estos presupuestos, el estudiante entenderá una realidad espacio- temporal en continua transformación, integrada dentro de un conjunto de relaciones dinámicas en las cuales participan y se desenvuelve. Por otro lado, y dentro del proceso educativo, la reflexión que se haga sobre las concepciones de diversidad cultural y tolerancia, ayudará a la comprensión global de la materia. La cultura, base de fuertes vínculos sociales que acerca a las personas que comparten sus ideas y sus representaciones acerca del mundo y rasgos culturales, es un catalizador de las relaciones sociales, une pero también diferencia a las personas. Como elemento cohesionador, brinda identidad propia haciéndonos partícipes de grupos sociales; como elemento de separación, contribuye a diferenciar a los individuos en base en a sus formas de vida, costumbres, tradiciones culturales... Esta última idea debe fomentarse con principios de respeto y tolerancia hacia las diferentes culturas del planeta, enfatizando la riqueza de la diversidad cultural (Durán, 2006).

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN.

La elección que se ha realizado de la unidad didáctica y del proyecto de investigación, centrados en uno de los sectores económicos terciarios como es el turismo, radica en la importancia que han tenido ambos trabajos para la formación personal y profesional, y en su utilidad a la hora de ponerlos en práctica. Son trabajos a los que se les ha dedicado una duración de tiempo prolongada, en lo que respecta a su planificación y diseño, con el objetivo de adecuarlos lo máximo posible al contexto del aula (donde iban a desarrollarse durante el Prácticum II y III) y obtener resultados sobre los que reflexionar y mejorar en propuestas futuras. Igualmente su puesta en práctica, contemplando todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, requería de una estructura más compleja y elaborada. Ello hace que sean trabajos muy completos, y muy bien programados en cuanto a la selección que se ha hecho de los contenidos y de las metodologías que se han puesto en marcha para aplicarlos, así como por su funcionalidad tanto para los alumnos, el docente, y al alumnado universitario en

formación. Por lo que respecta al proyecto de innovación, la estructura está basada en: una introducción donde se hace una presentación general y sintética de la experiencia que se va a llevar a cabo; un planteamiento general y un contexto teórico del estudio (diagnóstico de la situación actual, identificando y describiendo los problemas o mejoras posibles que dan origen a la innovación; y marco teórico del problema o la intervención propuesta); una presentación y análisis del concepto sobre el que va a versar la experiencia y cuestiones o hipótesis que guían el estudio; metodología (planificación detallada de la experiencia innovadora, metodología de análisis de su proceso y resultados); presentación de resultados (relato de la experiencia, análisis de la información obtenida, representación agregada de los datos relevantes para la evaluación); y discusión de resultados y conclusiones (evaluación/interpretación de los resultados obtenidos, conclusiones en forma de grado de cumplimiento de la hipótesis-acción de las cuestiones planteadas y validez del estudio. Por lo que respecta a la unidad didáctica, se encuentra estructurada en: introducción; objetivos didácticos; competencias; contenidos y temas transversales; orientaciones didácticas y metodológicas; espacios y recursos: contextualización del centro; evaluación e instrumentos.

Otra de las principales razones de la elección ha sido la estrecha relación entre ambos trabajos, ya que el diseño y la organización de cada una de las partes, contenidos y actividades que dan forma al proyecto de innovación han servido para elaborar las tres primeras sesiones de la unidad didáctica (las otras tres sesiones restantes, se han dedicado a poner en marcha una de las metodologías activas como es el trabajo por proyectos, el cual fomenta el aprendizaje por descubrimiento, mediante el cual los alumnos son los protagonistas de la construcción que hacen de sus conocimientos). El tema a abordar durante la realización de las prácticas en el centro con el curso de 3º de la E.S.O en la asignatura de Geografía, como antes apuntábamos estaba reaccionado con la actividad turística. Teniendo esto en cuenta, con el proyecto de innovación-investigación se pretendía desarrollar dicho tema a partir de la enseñanza conceptual. Haciendo uso del concepto de turismo y de sus dimensiones (desplazamiento de personas y como industria; atractivos del turismo y el posicionamiento de mercado; e impactos socioculturales y ambientales positivos y negativos), los alumnos debían aprender a conocer el conjunto de contenidos inmersos en el mismo.

La metodología innovadora e interactiva con la que se trabajarán todas sus dimensiones, es la denominada “*Learning Cycle*”, en la que destacan tres aspectos: las dimensiones, las “experiencias” (imágenes, gráficos, textos... a las que podemos denominar “actividades de desarrollo”) que ilustrarán y ayudarán a la comprensión de los contenidos que queremos que nuestros alumnos aprendan, y las correspondientes preguntas unidas a las “experiencias” que los alumnos deberán contestar individualmente, relacionadas también con el orden de progresión de los conocimientos.

Se trata en su conjunto, de un ejercicio que rompe con la tradicional forma de explicar los temarios, y que apuesta por la reflexión, y la comprensión que hace el alumno para construir el significado global de un concepto. La mecánica a seguir será la siguiente: en cada sesión se tratarán unos contenidos específicos del turismo que corresponderán a una determinada dimensión, a través de la proyección de diferentes recursos (imágenes, gráficos, textos...) como anteriormente apuntábamos. Los alumnos deberán observarlos, comentarlos, e interpretar las ideas que se desprenden de ellos, para después responder de forma individual a las preguntas. Este será el momento en el que escriban de forma argumentada las reflexiones que han ido elaborando durante la realización del ejercicio.

Por lo tanto, es precisamente esta metodología del *Learning Cycle* la que ha servido para elaborar a su vez la primera parte de la unidad didáctica (dedicada a trabajar el concepto de turismo) en lo que a las orientaciones metodológicas y didácticas se refiere, o si se quiere de otra manera, podemos decir, que durante el desarrollo de las primeras sesiones de la unidad didáctica se estaba poniendo en marcha todo el proyecto de investigación en su conjunto.

Puesto que ya hemos presentado la dinámica de la primera parte de unidad didáctica y su relación con el trabajo de investigación, nos quedaría por hacer referencia a la segunda parte de esta unidad. Una segunda parte cuyas orientaciones metodológicas y didácticas están encaminadas a la realización de un proyecto, diseñado conjuntamente con otra compañera del área, en concreto a la realización de un “Tríptico publicitario”.

El mismo, insta a los alumnos a que mediante el rol-playing asuman el papel de empleados en una agencia de publicidad, a la cual, se le ha encargado realizar un tríptico publicitario que represente y promocióne todas las ventajas y atractivos de la ciudad, en un concurso para albergar la nueva sede de un importante centro comercial. El objetivo es que en el folleto queden recogidas las características más importantes del

sector terciario de la ciudad que se les asigne, para que así la empresa valore qué localización sería más apta para la construcción del centro. Como apuntábamos antes, al ser un proyecto conjunto, los alumnos trabajarán unas determinadas sesiones con la otra compañera de área (encargada del tema del comercio), abordando contenidos como: la presentación de la ciudad asignada (localización geográfica, datos sobre superficie y demografía); el análisis del comercio (zonas comerciales de la ciudad, productos importados y exportados, países con los que comercia, especialización de productos); y las redes del transporte (tipos de transporte, infraestructuras). Posteriormente se abordarán los relacionados con el turismo: flujos turísticos (regiones emisoras, regiones receptoras); turismo cultural (definición de patrimonio y de los tipos de patrimonio cultural); y ecoturismo (definición de ecoturismo, actividades relacionadas con el ecoturismo, impactos negativos ambientales del turismo, medidas para reducir y paliar los efectos, práctica del ecoturismo sostenible).

De esta forma, los alumnos lleguen a tener una visión global de las actividades del sector terciario (comercio, transporte y turismo) de manera práctica y trabajando por ellos mismos toda la información integrada en el tema (principal objetivo que se pretende conseguir). Es decir, van a ser ellos los que van a investigar y encontrar información actualizada, relacionada con el desarrollo que estas actividades tienen en cada una de las ciudades que se les haya asignado, así como sus beneficios y su importancia para el conjunto de la población. Y unido a todo ello, las conexiones que se establecen entre el comercio, el transporte y el turismo.

Las clases dedicadas al proyecto, tiene como objetivo reforzar los contenidos y las ideas que del tema central del turismo se derivan, y que se han trabajado mediante procedimientos conceptuales de forma más pautada y guiada (observación de recursos, comentario y discusión de los mismos, y respuesta las preguntas establecidas). Será en ellas, donde los alumnos se conciencien para trabajar en grupo, de una forma dinámica, estableciendo cada uno de ellos sus roles y funciones de forma práctica, para organizar las búsquedas e investigar, así como seleccionar, distribuirse, redactar y presentar la información.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN.

Sin perder de vista el apartado anterior pasaremos a comentar aquellos aspectos positivos y negativos existentes entre ambos trabajos, sin perder de vista como decíamos su relación.

Comenzando por el positivo y principal, insistimos de nuevo en la idea de que el método basado en el *Learning Cycle* del proyecto de innovación ha sido la clave para el desarrollo didáctico y metodológico de la primera parte de la unidad didáctica. Pasaremos ahora a explicarlo de forma más detallada ya que debemos conocer mejor sus elementos claves, dinámica y finalidad. El método parte de la idea de que el aprendizaje de cualquier concepto es un proceso progresivo y personal, y que los especialmente los relacionados con las ciencias sociales, presentan multitud de niveles de profundidad en su comprensión. Igualmente este método entiende que el concepto es toda una gran estructura, toda una red de elementos (metaconceptos) que bien interrelacionados, permite que seamos capaces de interpretar progresivamente la realidad razonadamente. Este es precisamente uno de los puntos más importantes que como docente debemos intentar enseñar a los alumnos, y es que si conseguimos que estos últimos aprendan a mirar y a entender el mundo que les rodea a través de los conceptos, utilizándolos adecuadamente como herramientas que les sirvan de ayuda, será más fácil que lleguen a comprender el mundo que les rodea su mundo con sus problemáticas e intervengan en él.

En cuanto a la dinámica del método, partimos de una pregunta: ¿Cómo podemos trabajar con nuestros alumnos cada una de las dimensiones para que entiendan el concepto en sí mismo? El procedimiento aplicado a las Ciencias Sociales es el siguiente: abordaríamos la primera dimensión (la más accesible y clave para entender el resto), y a través de una primera serie de “experiencias”, (imágenes, textos, gráficas), a las que someternos a preguntas, nuestros alumnos serán capaces de llegar a establecer unas primeras conclusiones concretas y sencillas de forma inmediata (las cuales pretendemos que observen, analicen y pongan por escrito). Para que posteriormente y repitiendo el proceso vayan generalizando y construyendo conceptos con niveles de reflexión más profundos y complejos.

De esta forma, establecemos un primer ciclo exploración-elaboración conceptual, es decir generamos unas primeras conclusiones y construimos pequeñas generalizaciones de bajo nivel. Una vez interiorizadas estas conclusiones y generalizaciones, se utilizarán como “materia prima” para diseñar nuestra segunda serie de experiencias, y establecer nuestro segundo ciclo exploración-elaboración (en el que se va un paso más adelante, asentando las ideas creadas anteriormente, a la vez que se van añadiendo nuevos contenidos con un nivel de mayor dificultad). Realizándolo sucesivamente, el proceso de construcción progresiva del concepto mediante ciclos repetitivos, tiene el objetivo de que nuestros alumnos alcancen niveles de comprensión conceptual cada vez más complejos y elaborados.

Conociendo todo ello, podemos ver cómo las dimensiones, experiencias y correspondientes preguntas del proyecto de innovación se corresponden con los objetivos, los contenidos y las actividades de la unidad didáctica. De forma más sencilla, las dimensiones del proyecto estarán relacionadas con los objetivos de la unidad didáctica; las experiencias (ideas y conceptos que los alumnos deben extraer, mediante su representación en diferentes materiales y recursos como las imágenes, los textos, las gráficas) con los contenidos de la unidad; y los recursos utilizados en base a las experiencias que se presentan y las preguntas, con las actividades de la unidad.

Concretamente con la primera dimensión (desplazamiento de personas y como industria) y sus “experiencias”, se pretende que el alumno: comprenda los siguientes contenidos: la idea de concentración de personas; la idea de los flujos turísticos; la oferta de infraestructuras y de servicios que se hace en los destinos turísticos para atender a los que llegan; la situación de los puestos de trabajo; la idea de gasto y de consumo; la idea de generación y transferencia de riqueza; la idea de demanda; y la idea del turismo como actividad económica como industria.

Con la segunda dimensión (atractivos del turismo y el posicionamiento de mercado) y sus “experiencias”: la importancia de la publicidad y la promoción para potenciar las características de un lugar turístico; los diferentes atractivos; los tipos de turismo; los diferentes públicos turísticos que se generan en función de los tipos de turismo; el posicionamiento de mercado que el turista crea en función de sus intereses y posibilidades económicas para consumir un tipo u otro de turismo; y la idea de turismo como mercado, como un agente comercial.

Y por último con la tercera dimensión (impactos socioculturales y ambientales positivos y negativos) y sus “experiencias”: los efectos socioculturales negativos del turismo, esto, la masificación turística y la urbanización de espacios naturales con la consiguiente pérdida de formas de vida y tradiciones de las poblaciones locales; los efectos socioculturales positivos como la transferencia de cultura que se da entre autóctono y turista, y la conservación y preservación del patrimonio; los efectos ambientales negativos del turismo, como la contaminación de espacios naturales; y los efectos ambientales positivos del turismo, como son la educación ambiental con sus diferentes prácticas como el reciclaje, y puesta en marcha del ecoturismo (una nueva forma de hacer turismo basada en el desarrollo sostenible del medio y en el bienestar de las comunidades locales).

La importancia de trabajar con este método, propio del trabajo de investigación radica en la relación progresiva que los alumnos deben intentar hacer de las ideas que se les va presentando del concepto de turismo, y no entender las dimensiones de forma aislada. Es decir en la primera dimensión deben intentar ver: ¿Hasta qué punto comprenden que el turismo da lugar a la concentración de muchísimas personas en un punto concreto, y ello se produce por los desplazamientos de las mismas, y por el continuo movimiento de flujos entre áreas emisoras de turistas y zonas receptoras?; ¿Entienden que para atender las necesidades de toda esa concentración de gente es necesario que se creen todo tipo de infraestructuras y servicios en la zona, y que con la construcción de las mismas y los mismos los puestos de trabajo aumentan?; ¿Son conscientes del gasto y el consumo que hacen los turistas, y como todo ello supone una transferencia de riqueza para la zona?; ¿Comprenden que si los turistas están satisfechos con determinados servicios y productos de un lugar, la demanda aumenta?

Con la segunda: ¿Hasta qué punto comprenden que con la publicidad se pretende hacer una fabricación expresa del lugar para captar turistas y que viajen a esos destinos determinados?; ¿Son capaces de comprender que es aquello que atrae a los turistas para que viajen a los destinos turísticos?; ¿Entienden por qué unos atractivos crecen y otros decrecen?; ¿Comprenden los tipos de turismo, y cómo estos dan lugar a diferentes tipos de públicos que se crean dependiendo del tipo de turismo que se consuma?; ¿Observan que los turistas al elegir un tipo concreto de turismo en función de sus gustos, intereses o posibilidades, están creando un posicionamiento de mercado?; ¿Ven el turismo como un agente comercial, relacionado con el mercado, y sustentado a su vez sobre la base de

todos los elementos anteriormente mencionados (promoción, ofertas de atractivos, demanda y elección de los turistas)?

Y finalmente con la tercera y última dimensión: ¿Hasta qué punto comprenden que el turismo genera impactos socioculturales negativos como la masificación y la urbanización del paisaje natural, y ven sus consecuencias?; ¿Observan los impactos socioculturales positivos que genera el turismo, como el intercambio cultural y la conservación patrimonial, así como sus consecuencias?; ¿Son conscientes de que el turismo genera impactos ambientales negativos como la contaminación, y ven sus consecuencias?; ¿Ven los alumnos los efectos ambientales positivos basados en el fomento de la educación ambiental y el ecoturismo?

Por lo tanto, vemos como el proyecto basado en el *Learning Cycle* queda perfectamente integrado en las primeras sesiones de la unidad didáctica, destinadas a construir el significado global del turismo. La coherencia metodológica entre la unidad y el *Learning Cycle* se hace patente cuando los metaconceptos derivados del concepto central que queremos trabajar (el turismo) quedan perfectamente ordenados, integrados y dotados de sentido en cada una de las dimensiones, y ante los ojos del alumnos. Estos últimos, son los principales protagonistas que deben hacer el esfuerzo por comprender la realidad que se les presenta, conectado todas las ideas con ayuda de las herramientas precisas que se les presenta (“experiencias”).

De forma más clara: si en la primera dimensión, los alumnos van entendiendo los metaconceptos que se les presentan: concentración –flujos turísticos-gastos y consumo-trabajo-oferta y servicios- ingresos-demanda. Y los van relacionando de forma secuencial, llegarán a construir la idea más compleja de esa dimensión, el turismo como desplazamiento de personas y como industria.

Igualmente se hará con la segunda: publicidad- atractivos turísticos- tipos de turismo- tipos de público, posicionamiento de mercado. Hasta llegar a construir la idea más compleja de esa segunda dimensión: el turismo como agente económico y comercial.

Y con la tercera: masificación turística- urbanización de espacios naturales- alteración de las formas de vida locales- transferencia de cultura, conservación del patrimonio- contaminación de espacios naturales- educación ambiental- ecoturismo. Hasta llegar a comprender la idea más compleja de la tercera dimensión: los impactos socioculturales y ambientales negativos y positivos.

Por lo tanto, cuando el alumno vaya conectando todos estos pequeños metaconceptos, irá comprendiendo poco a poco la esencia del concepto propuesto. Algunos de ellos conseguirán llegar hasta las anteriores ideas más complejas y que requieren un mayor grado de abstracción: el turismo entendido como desplazamiento de personas y como industria; el turismo como agente económico y comercial; y el turismo entendido como impacto sociocultural y ambiental, consiguiendo construir la totalidad del significado del turismo. El desarrollo de los ejercicios basados en este método es muy útil para que el docente conozca las capacidades y los ritmos de aprendizaje de los alumnos (ya que son metodologías que se salen de lo común y cuyos procedimientos pueden resultar difíciles para los alumnos).

En este sentido, el trabajo que se hace con las dimensiones, los metaconceptos y las “experiencias” (recursos) del trabajo de innovación y con su método, da pie a que al utilizarlo en la unidad didáctica, las partes y los contenidos del turismo que se van a presentar a los alumnos queden muy claras, integradas y estructuradas en un orden lógico.

Si hacemos referencia a los aspectos negativos entre ambos trabajos, hemos de señalar que la dinámica establecida en el método del proyecto de innovación (*Learning Cycle*) y que a su vez se utiliza para desarrollar la primera parte de la unidad didáctica, puede resultar algo monótona a la hora de ponerla en práctica, en el sentido de que los estudiantes deben repetir un patrón determinado de trabajo: comentario y lectura de recursos proyectados, y respuesta a las preguntas formuladas. Sin embargo esta repetición de la puesta en escena de las dimensiones, de las “experiencias” y de los ciclos de exploración, y elaboración conceptual con el fin de proceder a la obtención de generalizaciones y conclusiones, que puede considerarse más aburrida se contrarresta en primer lugar: con la clara identificación que hace el alumno de los elementos enunciados (dimensiones, experiencias y preguntas), lo que hace que no se pierda el hilo de las explicaciones y del desarrollo del ejercicio. En segundo lugar, con las reflexiones

que los alumnos hacen por sí mismos al contemplar los recursos, con las valoraciones que hacen poniéndolas posteriormente por escrito (contestando a las preguntas), con sus propias aportaciones en los debates conjuntos, pero también con las que el resto de sus compañeros hacen y las incorpora a lo que ya sabe. Y en tercer lugar, con la segunda parte de la unidad didáctica donde ya se trabaja con una metodología activa.

Trabajando por proyectos, y como decíamos antes se pretende que una vez configurados los grupos, los alumnos conozcan el conjunto de actividades del sector terciario y las trabajen por sí mismos, descubriendo cada información y contenido. La forma de proceder a trabajar en grupo se establecerá de tal forma: a partir de una introducción teórica que se hará de los conceptos básicos y contenidos a trabajar en esa sesión, se iniciará una fase de investigación. En ella, siguiendo un guión aportado por las profesoras de lo que tienen que buscar en cada sesión, los alumnos procederán a investigar, analizar y seleccionar los datos mediante el uso de sus móviles o tablets, dividiéndose el trabajo. Finalmente, en la fase de desarrollo y obtención del producto final, seleccionada la información deberá ser plasmada y presentada, adoptando la forma de tríptico.

La metodología llevada a cabo por proyectos, se centra en el alumno y en su aprendizaje. Es éste quien deberá trabajar con un grupo pero también de manera autónoma y, a partir de la situación dada, realizar una investigación que finalice con la entrega de un proyecto que dé respuesta viable a una necesidad o situación determinada, es decir, lo que importa es que sean conscientes de que lo que están trabajando les va a ser útil y les va a servir en su día a día (de ahí que se parta de un planteamientos reales). Esto favorece que los estudiantes aumenten su motivación hacia los temas tratados en clase y se familiaricen con dificultades que se podrán encontrar en su futuro. Otro de los elementos importantes es que se favorece el compromiso del alumno con su aprendizaje y con el de su grupo de trabajo. Este compromiso lleva consigo que el alumno adquiera responsabilidades individuales pero también y grupales, haciendo un seguimiento de su grupo para lograr el producto el producto final que se les pide. Aunque en este caso no se ha puesto en marcha, es deseable que, a la hora de plantear el proyecto, estén implicadas distintas áreas, potenciando así el carácter interdisciplinar de esta técnica. Esta conexión entre diversas áreas de estudio ofrece al estudiante la posibilidad de estructurar los conocimientos ya disponibles y los nuevos en un “todo” coherente.

Por último haremos referencia al desarrollo de ambos trabajos durante el desarrollo del Prácticum II y III, a la interacción que se ha establecido entre profesor alumno de acuerdo a esa relación ente los trabajos, y a los aspectos o propuestas de mejora para el futuro.

Si nos centramos en las sesiones en las que se ha trabajado con la metodología innovadora basada en el "*Learning Cycle*", se ha pretendido que lo alumnos llegasen a aprender un tema y unos determinados contenidos a través de un eje conceptual y sus dimensiones, rompiendo con la tradicional clase explicativa y memorística. Trabajando los conceptos en todas sus dimensiones (características), mediante las "experiencias" (recursos como imágenes, gráficos y textos que ayudan a la transmisión de ideas y contenidos relacionados con el concepto), y contestando a las preguntas establecidas, los alumnos van construyendo de forma continuada los mismos. Esta construcción se elabora de dos formas: en primer lugar, cuando el alumno observa y comenta los recursos individualmente en voz alta, pero también cuando establece un debate con el resto de los compañeros para intercambiar impresiones, y opiniones sobre lo que está aprendiendo. Y en segundo lugar, cuando ya haya configurado unas ideas previas, las pondrá por escrito, reflexionando y argumentado su elección.

Igualmente, y como incidíamos anteriormente la dinámica de la clase y el desarrollo de los ejercicios adoptando este método, hacía que los alumnos entendiesen desde el principio por qué no se establecía una clase explicativa normal, y se llevaba a cabo un ritmo de trabajo diferente para explicar los contenidos del tema del turismo a través de diferentes materiales. Unos materiales que a la hora de seleccionarnos, si se hace coherentemente y de forma funcional, adquieren un gran valor para ayudar al estudiante a conocer el tema e ir profundizándolo, dejando de las antiguas formas expositivas.

En cuanto a la interacción que se dio entre profesor y alumno a la hora de trabajar las diferentes dimensiones, y el grado de respuesta que se obtuvo trabajando el concepto de turismo, hemos de indicar que: en líneas generales, los alumnos iban hilando las ideas que se desprendían de los recursos, unas ideas detrás de otras, comentándolas y justificando por qué veían aquello. Sin embargo a la hora de entender y contestar a las últimas preguntas de las dimensiones que englobaban todos los contenidos en su conjunto por ser la más abstractas y complejas, sí que se observaba que muchos alumnos no conseguían verlo con claridad, y los que lo hacían requerían hacer un

esfuerzo mayor, ya que uno de los mayores retos que existe para el alumnado es la capacidad de relacionar ideas y conceptos.

El papel del profesor en todo este proceso de aprendizaje debe ser el de guía, ayudando a facilitar la comprensión de toda la información para que los alumnos lleguen a construir el significado global del concepto del turismo en todas sus dimensiones, y a que desarrollen la capacidad de relacionar ideas, y no entiendan los contenidos de manera aislada. Será éste quien pida voluntarios para comentar los textos, las imágenes, gráficos... interactúe con ellos preguntándoles que ven, que relaciones se dan, por qué es aquello así, que consecuencias se derivaban de todo ello...todo ello les ayudará a ir configurando las ideas de cada dimensión, a las que pretendemos que lleguen. Estas ideas previas que van construyendo primero con sus propias reflexiones se complementarán cuando oigan las ideas y opiniones del resto de los compañeros. En este sentido, algunas veces las sumarán a sus convencimientos, y otras veces servirán para entablar un debate cuando no se esté de acuerdo. Este es otro punto fuerte para el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que con los debates que abren en clase son conscientes de la variedad de opiniones que existe entre ellos, y como todas ellas son perfectamente válidas cuando se argumentan bien y con criterio. Otra manera de ayudarles a comprender las dimensiones y las diferentes experiencias presentándoles ejemplos que tenían que ver con la vida cotidiana.

Una vez llegaban a este punto de construir sus ideas del concepto (mediante sus reflexiones o puestas en común), entraban en una segunda fase, en la que debían de contestar a las preguntas establecidas de acuerdo a los contenidos que se estaban tratando y se habían estado comentados. Con este ejercicio escrito, lo que se pretende es observar el grado de reflexión y de comprensión al que llega cada alumno, es decir, cuáles son las dimensiones del concepto que han entendido, cuáles no, si han sido capaces o no de establecer relaciones entre ellas...para poder categorizar sus niveles de abstracción conceptual.

Aunque por falta de tiempo no se pudo hacer, hubiera resultado interesante haber podido relacionar las dimensiones con casos prácticos fuera del aula. Es decir, para la primera y segunda dimensión, relacionadas con las ideas del turismo como una gran industria y un gran mercado, bastaba con que asumiesen el papel de turistas nacionales o extranjeros que llegan a Zaragoza e hiciesen algún gasto en los servicios o

infraestructuras que se ofertan y promocionan, para darse cuenta de transferencia de riqueza que se da y los ingresos que se generan. Igualmente hubiese resultado igual de interesante haberlos llevado a la oficina de turismo de Zaragoza para que viesen la fabricación expresa que se hace de la provincia para ir a visitarla, y como se publicitan todos sus atractivos, sus tipos de turismo...Y a todo ello sumarle la idea de hacer un “paseo turístico por la ciudad” para que los alumnos conozcan su patrimonio cultural y tomen conciencia de la conservación y preservación del mismo, así como del medio natural que les rodea, en relación con la tercer dimensión.

Otro dato a observar es que quizás nosotros damos por hecho que los alumnos van a llegar al grado de abstracción del concepto que nosotros tenemos, por ello no somos conscientes de la dificultad que entraña comprender algunas dimensiones y experiencias que se les exponen para su edad. Y es aquí, precisamente donde radica la importancia de la puesta marcha de este trabajo de innovación”, (y que también se encuentra dentro de la unidad), ya que una vez que se pone en marcha este aprendizaje de conocimientos y contenidos a través de un concepto, y se obtienen los resultados (a través de las intervenciones de los alumnos y de las preguntas), somos más conscientes de que llegar a la construcción global de un concepto y alcanzar sus cotas de abstracción más altas es un proceso lento. De ahí que sobre todo en ciencias sociales los alumnos no adquieran esta capacidad de abstracción conceptual hasta los dieciséis años, es decir más o menos a partir del curso con el que hemos trabajado. Por lo tanto, después de haber puesto en marcha esta primera experiencia, sería conveniente que para otra segunda, se cuente con suficiente tiempo como para preparar las dimensiones del concepto y los materiales adecuados (ya que en torno a ellos gira el grueso de contenidos que los alumnos deben aprender); así como familiarizarse y practicar la puesta en marcha de la dinámica de la clase (comentarios de recursos, intervenciones, debates, respuesta a las preguntas) para que con nuestra ayuda nuestros alumnos lleguen a conseguir los objetivos que se pretenden: construir el significado global del concepto con todos sus elementos. E igualmente dentro de la unidad didáctica hubiese convenido diseñar también otras actividades más dinámicas y participativas que motiven al alumno, además de los propios ejercicios del *Learning Cycle*.

Finalmente en las sesiones en las que se ha trabajado el proyecto, desde la primera sesión se procedió a formar los grupos, equilibrando las capacidades de trabajo de cada alumno que los componía. Se les explicó también el objetivo del mismo, es decir, que

mediante el rol-playing, debían asumir el papel de empleados en una agencia de publicidad, a la cual, se le había encargado la realización un tríptico publicitario que representase y promocionase todas las ventajas y atractivos de la ciudad asignada por grupo, en un concurso para albergar la nueva sede de un importante centro comercial. La organización temporal que se hizo de los materiales y la presentación del guión que contenía los datos específicos sobre las actividades del sector terciario (comercio, transporte y turismo) de su ciudad, que debían de trabajar en las sesiones y finalmente plasmarían en una cartulina con forma de tríptico, facilitaba el trabajo diario de los grupos, así como el progreso del trabajo. Y es cada uno de los componentes de los diferentes equipos era consciente del orden que debía de seguir en todo momento: una fase teórica (escuchando una breve explicación del profesor relacionada con el tema que trabajaría), una fase de investigación, y una fase de desarrollo y obtención del producto final. E igualmente de la responsabilidad que incumbía al conjunto del grupo, teniendo en cuenta que cada uno de ellos adoptaba una función, y que la capacidad de organización, búsqueda, selección, redacción, presentación..., en definitiva, de la consecución del objetivo final que se les pedía, dependía únicamente de ellos (aunque el profesor atendiese y resolviese las dudas que fueran surgiendo).

La evolución de las clases donde se trabajó mediante el aprendizaje por proyectos y con casos reales de ciudades (atendiendo a sus actividades económicas terciarias), dio como resultado un clima en aula práctico, dinámico y motivador para el alumno. Ya que todo se alejaba de las convencionales clases expositivas, y se ponía énfasis en que los propios alumnos fueran los protagonistas de dirigir y elaborar su propio trabajo, siendo conscientes del tiempo que tenían para ello y de las directrices que debían de seguir.

Además de valorar el trabajo diario y el producto final (una cartulina adoptando la forma de tríptico atendiendo a la claridad con la que se presentaba la información; la estructura (títulos y partes); los gráficos, mapas conceptuales, dibujos que habían realizado, fotos que plasmaban para ilustrar los datos... se valoraba el compañerismo, la tolerancia, el respeto y las buenas prácticas entre los diferentes miembros del grupo a la hora de trabajar cooperativamente.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.

En este último apartado pasaremos a desarrollar la correspondencia que ha existido entre la experiencia personal dentro del aula con la puesta en marcha de los trabajos que hemos abordado anteriormente, y lo que sostienen los autores sobre la teoría de ser un buen docente que se han trabajado en el marco teórico del trabajo. En primer lugar, durante el diseño y planificación de tanto de la unidad didáctica como del trabajo de investigación en todo momento se tuvo claro cuáles eran aquellos contenidos que se iban a enseñar, y a través de qué metodologías se iban a poner en marcha. Además durante la realización del Prácticum, se contó con la suerte de compartir las sesiones con otra compañera de área, constatando en su trabajo previo que era aquello que motivaba a los alumnos, aquello que no lo hacía, cuáles eran sus intereses, sus formas de pensar y aprender, sus dinámicas de trabajo... es decir, que al poner en práctica los proyectos personales posteriormente a la finalización de la compañera, se pudieron “reelaborar” de alguna manera para mejorar la participación y la implicación del conjunto de estudiantes, y también ganarse la complicidad del alumno. Hablamos por lo tanto, de un elemento clave que para los autores es destacable a la hora de ser un buen profesor: conocer los contenidos y la forma de ponerlos en práctica con criterios morales, así como atender las demandas del alumnado. En segundo lugar, otro de los elementos destacados, es el clima del aula. En todo momento, se pretendía crear un clima idóneo en clase para que los alumnos se relacionasen al mismo tiempo que desarrollaban sus capacidades intelectuales (tanto a la hora de trabajar con la metodología del *Learning Cycle* como a través del proyecto). Sin embargo, para nuevas intervenciones, sería conveniente conocer el uso inteligente de estrategias y materiales pedagógicos con el objetivo de atender los diferentes ritmos de aprendizajes de los alumnos en el aula.

Igualmente y con propósitos de reflexionar sobre lecciones provechosas, es necesario seguir el aprendizaje de los alumnos, analizar, revisar y evaluar sus trabajos para comprender la evolución del proceso educativo. Y es precisamente lo que se intentó hacer tanto con el proyecto de innovación y su correspondiente utilización para la primera parte de la unidad didáctica, como con el proyecto “Tríptico publicitario” de la segunda parte de la unidad. Es decir, con el desarrollo de actividades sobre el turismo y sus dimensiones trabajadas con el método del *Learning Cycle*, se pretendía analizar las respuestas de los estudiantes, el grado de reflexión y de relación al que habían llegado,

para después categorizar los resultados. Una vez se tuvo las conclusiones y la discusión de los mismos realizada, ya contábamos con los datos suficientes para darnos cuenta como había resultado la experiencia, y cómo podría repensarse y mejorarse a la hora de repetirla. Con la realización del proyecto sucedió lo mismo, cada día se evaluaba la capacidad del alumno para buscar la información sobre la ciudad asignada, para seleccionarla y plasmarla. Dependiendo de los resultados observados, éramos conscientes de si la forma de trabajar era la indicada o debían de cambiarse elementos para la siguiente sesión. En tercer lugar, es conocido que los autores apoyan la idea de formar al profesorado en una serie de competencias: saber (adquiriendo conocimientos generales como específicos teóricos como prácticos), saber hacer (destrezas fruto del aprendizaje y de la experiencia), y saber estar (convivir y participar en el entorno de modo contractivo. Ambas tres, bien se han ido adquiriendo durante el desarrollo del máster en la Facultad de Educación como a la hora de intervenir en los centros de prácticas. Igualmente insisten en las competencias interculturales y en la atención a la diversidad. Temas muy importantes para la formación del docente, que bien se tratan en los contenidos teóricos de las asignaturas del máster, o bien, en el propio colegio. Y es que tuvimos la oportunidad de abordarlos en charlas impartidas durante el desarrollo el primer Prácticum, de la mano de profesores de secundaria del centro, y con el objetivo de hacer las adaptaciones pertinentes y preparar los materiales necesarios en nuestras intervenciones de cara a encontrar a alumnos con dichas necesidades en nuestra aula.

Si nos centramos ahora más en lo que dicen los autores sobre la formación del profesorado en ciencias sociales, y en la didáctica de las mismas, Joan Pagès insiste en la idea de la comunicación educativa. En que conozcamos bien la predisposición de nuestros alumnos ante lo que les queremos comunicar, lo que se le va a comunicar, cómo, y por qué. En nuestro caso hablamos de conocimientos sociales, concretamente conocimiento histórico y geográfico. Unos conocimientos que, han pasado por todo un proceso de diseño, planificación, selección... tomando unas decisiones, organizándolas y llevándolas a la práctica. Desde estos presupuestos bien realizados, ha resultado más factible preparar enseñar a los alumnos los contenidos y prepararlos para que en cierta medida sepan situarse en el mundo que los rodea, lo interpreten e intervengan en él.

Como establecimos en el marco teórico y señala de nuevo Joan Pagès, los saberes sociales se organizan en tres ejes: uno histórico (que permite ubicarse temporalmente), otro geográfico (que permite ubicarse espacialmente y comprender las relaciones

espaciales y ambientales), y otro político-social (que permite conocer las instituciones y organizaciones sociales y políticas). Estos tres ejes desarrollan cuatro ámbitos competenciales que dan cuerpo a la competencia social y ciudadana: la construcción de la identidad y el desarrollo del pensamiento social; la ubicación en el mundo y las acciones de sostenibilidad; y la construcción de una conciencia histórica y ciudadana. En nuestro caso, y puesto que nos encontramos en una asignatura de geografía hemos intentado enseñar a nuestros alumnos a ubicarse espacialmente, a comprender esas relaciones espaciales y ambientales que mencionábamos antes, pero también a actuar: explorando hechos y fenómenos (en nuestro caso con la actividad económica y cultural del turismo), sus proyecciones y alcances en el conjunto de las poblaciones, analizando sus ventajas y problemas... es decir se ha intentado dotarles de herramientas para que construyan su propia conciencia ciudadana crítica que les ayudase a comprometerse con el medio ambiente y con la conservación del patrimonio, así como a denunciar las acciones que puedan entorpecer la sostenibilidad. En este sentido, y mediante la realización del proyecto, los alumnos han podido recopilar información sobre los flujos turísticos, así como de los efectos culturales positivos y negativos del turismo (masificación, transmisión de cultura, conservación patrimonial, contaminación, educación ambiental, ecoturismo), han podido analizarla, seleccionarla, evaluarla para finalmente presentarla y compartir los resultados con sus compañeros. Se ha pretendido alejarse de las tradicionales clases magistrales para que los alumnos sean los protagonistas de la creación de su propio conocimiento, trabajando con una metodología activa. Y a todo ello, se suma la idea de que para desarrollar el proyecto, los alumnos han tenido que aplicar procedimientos del análisis geográfico a partir de las búsquedas y análisis de diversas fuentes, para interpretar el espacio y tomar decisiones. Por lo tanto, han sido conscientes de que la geografía no es un conjunto de conocimientos compendiados en diferentes libros, sino que el conjunto de sus temas y problemáticas inmersas en ellos, pueden trabajarse de forma práctica, utilizando un método con el cual investigarlos, analizarlos, discutirlos y presentarlos.

Por otro lado, los autores como Joan Pagès, Antoni Santisteban, Jesús Estepa, Pilar Benejam, Ramón López Facal, Joaquín Prats, Dolors Quinquer, Ramón Valls... afirman que el docente en ciencias sociales ha de ser competente para acercar los saberes sociales a los problemas de la vida y del mundo. En este sentido, también se ha intentado buscar alternativas para que los alumnos comprendan cuáles son las

problemáticas actuales y puedan construir sus opiniones al respecto. Desde la asignatura de geografía, se ha pretendido que los alumnos vean el conocimiento geográfico no como un corpus cerrado sino como algo en constante construcción. Es decir, se les ha intentado transmitir la idea de que el mundo actual del siglo XXII que les rodea se encuentra en transformación (crisis económicas, políticas y sociales), era digital y de la información, fenómeno de la globalización) y por ello deben adoptar una postura de ciudadanos críticos y activos con el espacio que les rodea, sobre el cual deben reflexionar para actuar.

También sostienen que es importante que los alumnos reflexionen sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y en los presentes, para que comprendan cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos y de los procesos históricos. Teniendo esta idea presente, en la medida que se ha podido se ha intentado que conozcan los problemas actuales, las claves del funcionamiento de la sociedad así como sus actividades y repercusión. Todo ello, desarrollando criterios personales y una visión crítica del presente en relación con el tema que nos compete. Y es que los autores nos hablan de que la problematización de los temas en la enseñanza es imprescindible. En este sentido, planteando interrogantes sobre los problemas geográficos analizados en el aula, será más fácil captar el interés del alumno, ya que serán conscientes de las cuestiones que tratan y de los métodos necesarios que hay que buscar para dar respuesta a esas preguntas mediante el contraste, el análisis y la crítica de las fuentes de información. En nuestro caso, la tercera dimensión referida a los impactos culturales y medioambientales negativos y positivos, ha sido la que más se ha prestado a trabajar con los alumnos desde la problematización de temas (masificación del turismo, pérdida de poblaciones autóctonas, contaminación del medio ambiente), y la búsqueda de soluciones a ellos (respeto y transmisión de valores culturales, conservación y preservación del patrimonio, conciencia y educación ambiental, ecoturismo). Así pues, es necesario que conozcan las interrelaciones entre los elementos del espacio geográfico, para gestionar las actividades humanas en el territorio con criterios de sostenibilidad, conservación, tolerancia, respecto...

Por último, y teniendo en cuenta lo que dicen los especialistas sobre la didáctica de la geografía como Ana Candreva, Héctor Luis Adriani, M^a Margarita Papalardo, M^a Cecilia Zappettini, M^a del Carmen Cosentino, y Denis Durán, hemos de destacar que esta materia contribuye al desarrollo económico, político social y cultural de los

alumnos, así como a ampliar su visión del mundo y poder comprenderlo. Como decíamos antes, nos encontramos ante un mundo en constante transformación social, tecnológica, científica, política, lo que obliga a que nuestros alumnos estén bien informados, conozcan las realidades cambiantes presentes, para que puedan enfrentarse a los nuevos retos que supone la globalización del siglo XXI y puedan integrarse en el nuevo mundo. Durante nuestra intervención, se ha intentado que los alumnos sean capaces de ver la relación que existe entre el ser humano y su entorno, e igualmente que entiendan que esas interrelaciones dan lugar a nuevos procesos, actividades (en nuestro caso incidiendo en los sector terciario y en la actividad económica y cultural como es el turismo), y espacios en los que deben aprender a situarse para comprender el mundo que les rodea.

Pero además la asignatura de geografía puede abordarse como dicen los autores desde la perspectiva de la educación para la paz, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación en valores....con el objetivo de proporcionar al alumno una visión globalizadora del espacio, que es el resultado de sociedades, condiciones ambientales y sistema de valores. En este sentido, trabajar con nuestros alumnos los diferentes temas de materia incidiendo en estos elementos transversales, hará que se favorezcan actitudes tolerantes y respetuosas; pensamientos críticos y responsables; tomas de decisión persiguiendo la justicia y el progreso social.

Para ir finalizando, indicaremos algunas aportaciones personales sobre cómo se podría mejorar la intervención en el aula, así como los trabajos puestos en marcha. En primer lugar, conviene organizar y adaptar bien los contenidos que se van a dar al tiempo que va a durar la clase. Esto nos permitirá enseñar a nuestros alumnos los conocimientos que pretendemos que aprendan, y poder introducir alguna pequeña actividad práctica que dinamice el ambiente y a la vez sirva de reforzar los contenidos que se están viendo. En segundo lugar, la selección de recursos (imágenes, vídeos, textos) que se haga es muy importante para captar la atención del alumno y que no se pierda, pero también para interiorizar los contenidos más teóricos que se estén tratando. Ya que la asociación que establecen entre los recursos y los conceptos facilita su proceso de aprendizaje. Centrándonos en el desarrollo de los trabajos, hay que decir que, ante las pocas horas de las que se disponía (seis sesiones) para llevar a cabo los trabajos, se optó por utilizar tres de las mismas a desarrollar el proyecto de innovación, que a su vez constituía la primera parte de la unidad didáctica. La puesta en marcha del conjunto de actividades (que

podemos considerar de desarrollo, con el fin de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de los contenidos globales propuestos) se hizo utilizando como hemos explicado a lo largo del trabajo la mecánica de la metodología innovadora del *Learning Cycle*. En este sentido, y si se contase con más sesiones en próximas intervenciones, parece interesante plantear que cuando se esté desarrollando la unidad didáctica, se dediquen dentro de la misma unas determinadas sesiones a realizar el proyecto de innovación, es decir, a tratar unas dos o tres dimensiones del concepto seleccionado, y en el resto de sesiones, se preparen actividades de diferentes tipos: de iniciación- motivación (con las cuales producir el interés de los alumnos por lo que respecta a la realidad de aprender, y para observar la formación inicial que tiene el alumnado); actividades de consolidación (reflejando las conclusiones principales de los contenidos); actividades de ampliación (con las cuales se continúa construyendo conocimientos a los alumnos que han realizado satisfactoriamente las actividades de desarrollo); actividades de apoyo o refuerzo (para consolidar los temas propuestos)...

La proyección de documentales o cortos de película sobre el temario que se esté abordando, con la realización de posteriores debates grupales donde cada alumno exprese sus opiniones sobre el tema (en este caso sobre el turismo), sobre su evolución, los factores y procesos que en la actividad inciden, sus repercusiones y consecuencias...así como tratar alguno de sus contenidos y partes en las que se estructura (lo que entendemos por dimensiones y experiencias): flujos turísticos, tipos de turismo, públicos turísticos, atractivos, impactos...aplicándolo a un problema, caso práctico, o situación real que encuentren en su ciudad (ante el cual, deben trabajar cooperativamente para intentar resolverlo) convertiría el proceso de enseñanza y aprendizaje en un proceso atractivo, dinámico, y motivador para los alumnos.

Por último, si hacemos referencia al proyecto que se llevó a cabo, si en otra ocasión se contase con más tiempo, resultaría también interesante que después de obtener los productos finales de los alumnos (en este caso los trípticos publicitarios de las diferentes ciudades asignadas), cada grupo hiciera una breve presentación oral de cuál ha sido la ciudad y los contenidos que ha trabajado así como la dinámica de trabajo que el grupo ha llevado. Todas las críticas constructivas que reciban, les serán de gran ayuda para corregir aquellos aspectos en los que hayan fallado de cara a otros futuros proyectos, y también para hacer una autoevaluación tanto personal como grupal de cómo han trabajado a lo largo de las sesiones.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Referencias bibliográficas.

- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de educación*, 19 (2), 275-292.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (1), 91-96.
- Candrea, A., Adriani, H.L., Papalardo, M^a. M., Zappettini, M^a.C., y Consentino, M^a. (2000). La formación de profesores de Geografía en un contexto de transformación educativa. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Coords.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp.273-286). Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundara: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, (69), 19-30.
- Durán, D.G. (2006). Geografía y percepción. Reflexiones en torno a la enseñanza de la geografía en educación secundaria. *Revista Reflexiones*, 85 (1), 305-316.
- González, G.A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 24-34.
- López, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (74), 5-8.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J.A. Gómez, y M^a. E. Nicolás (Coords.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp.155-178). Murcia: Universidad de Murcia.

- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 8-18.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para aprender y enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (40), 7-22.
- Torrecilla, E. M^a., Martínez, F., Olmos, S., y Rodríguez, M^a. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y resolución de conflictos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18 (2), 189-208.
- Valls, R., y López, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 75-85.

Obras de referencia y artículos científicos consultados.

- Alonso, A. M. (2000). La eficacia docente del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Coords.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp.479-490). Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Casas, M. (2000). Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Coords.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp.115-140). Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Galindo, R. (2000). Aproximación a una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Coords.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp.529-536). Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, (14), 261-288.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas Dimensiones. *Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 1-14.
- Sobejano, M^a. J. (2002). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 119-134.