

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA. EL TRABAJO EN TORNO A PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA.

Elisa Navarro-Medina

Universidad de Sevilla

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

enavarro5@us.es

Resumen

Esta comunicación recoge el proceso de innovación docente llevado a cabo en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. La asignatura, organizada en torno a problemas educativos y profesionales, aborda distintas cuestiones educativas y profesionales para el profesorado de secundaria a partir de una secuencia de actividades con un marcado carácter investigativo. El resultado ha sido una experiencia docente que permite reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes del trabajo en torno a problemas, las secuencias investigativas y los procesos de cambio y evolución de las ideas de los estudiantes participantes en la asignatura.

Contexto de la intervención

La asignatura para la que se ha planificado la intervención se enmarca dentro del proceso formativo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Sevilla y con una duración de un año. La materia, Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia, forma parte del módulo específico de formación y está, a su vez, compuesta de dos asignaturas, paralelas y complementarias: Bases y elementos de Didáctica de las Ciencias Sociales y Proyectos y materiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales, ambas trabajadas de forma coordinada por el profesorado implicado y con una duración de 15 sesiones de dos horas cada una.

La innovación que se presenta en esta comunicación aborda el trabajo realizado en la asignatura Bases y elementos de Didáctica de las Ciencias Sociales, en turno de tarde y con un asistencia de 13 estudiantes, en su mayoría con una formación de origen en el

Grado de Historia, pero también había dos graduados en Historia del Arte y una Maestra en Educación Primaria, trabajando en su mayoría, en grupos de 4 estudiantes.

En general, son estudiantes participativos y reflexivos, con amplia disposición para el trabajo y con un manejo muy amplio de la disciplina, pero son escasa o nula formación en elementos didácticos y en procesos de enseñanza y aprendizaje de sus futuros estudiantes.

Principios didácticos que han guiado la experiencia

Teniendo en cuenta que este año he asumido la dinamización de uno de los grupos de trabajo de la REFID, se nos pedía que el ciclo de mejora realizado abarcara una asignatura completa. De este modo, me planteé algunos principios fundamentales sobre los que basar mi trabajo, fruto de los aprendizajes de innovaciones anteriores (Navarro-Medina, 2014; 2015):

1. La utilización de los problemas-preguntas para retar a los estudiantes a responder problemas que tienen que ver con su futura profesión (Bain, 2007).
2. La elaboración de un mapa de contenidos donde aparezcan recogidos todos los subproblemas vinculados con los grandes problemas, así como los contenidos que llevan asociados, para que todo lo que se trabajase en la secuencia de actividades, estuviese previamente determinado como un objetivo de enseñanza.
3. Darle a la secuencia de actividades dos funciones: la primera, servir a los estudiantes para resolver los problemas prácticos profesionales planteados, para construir conocimiento didáctico en base a sus ideas y al contraste con el trabajo realizado en clase; la segunda, que la secuencia de actividades funcionase como un laboratorio de experiencias, donde mis estudiantes viesan diversos recursos que pudiesen utilizar en sus clases, más allá del libro de texto.
4. El último punto era dar valor, importancia y estudiar de forma sistemática las ideas de los estudiantes, a partir de la elaboración de escaleras iniciales y finales, que me permitiesen ver la evolución de sus aprendizajes. Este sin duda ha sido el mayor reto de mi innovación este año, pues si bien las hipótesis iniciales las he tenido en cuenta en otros diseños, no se han convertido en un proceso sistemático sobre el que ajustar contenidos y secuencia de actividades.

Mapa de contenidos de la asignatura

Para poder elaborar los mapas de contenidos de esta asignatura, he realizado un mapa de contenidos general que recoge los principales problemas y subproblemas (véase figura 1), así como los contenidos asociados que considero que son estructuradores de mi asignatura. Este proceso de definición de problemas y contenidos más importantes me ha permitido reflexionar sobre la naturaleza de los aprendizajes que quería provocar en los estudiantes, pudiendo eliminar aquellos contenidos que, aun estando presentes en el programa de la asignatura, no eran tan relevantes a tenor del tiempo disponible.

**MAPA
GENERAL DE
CONTENIDOS**

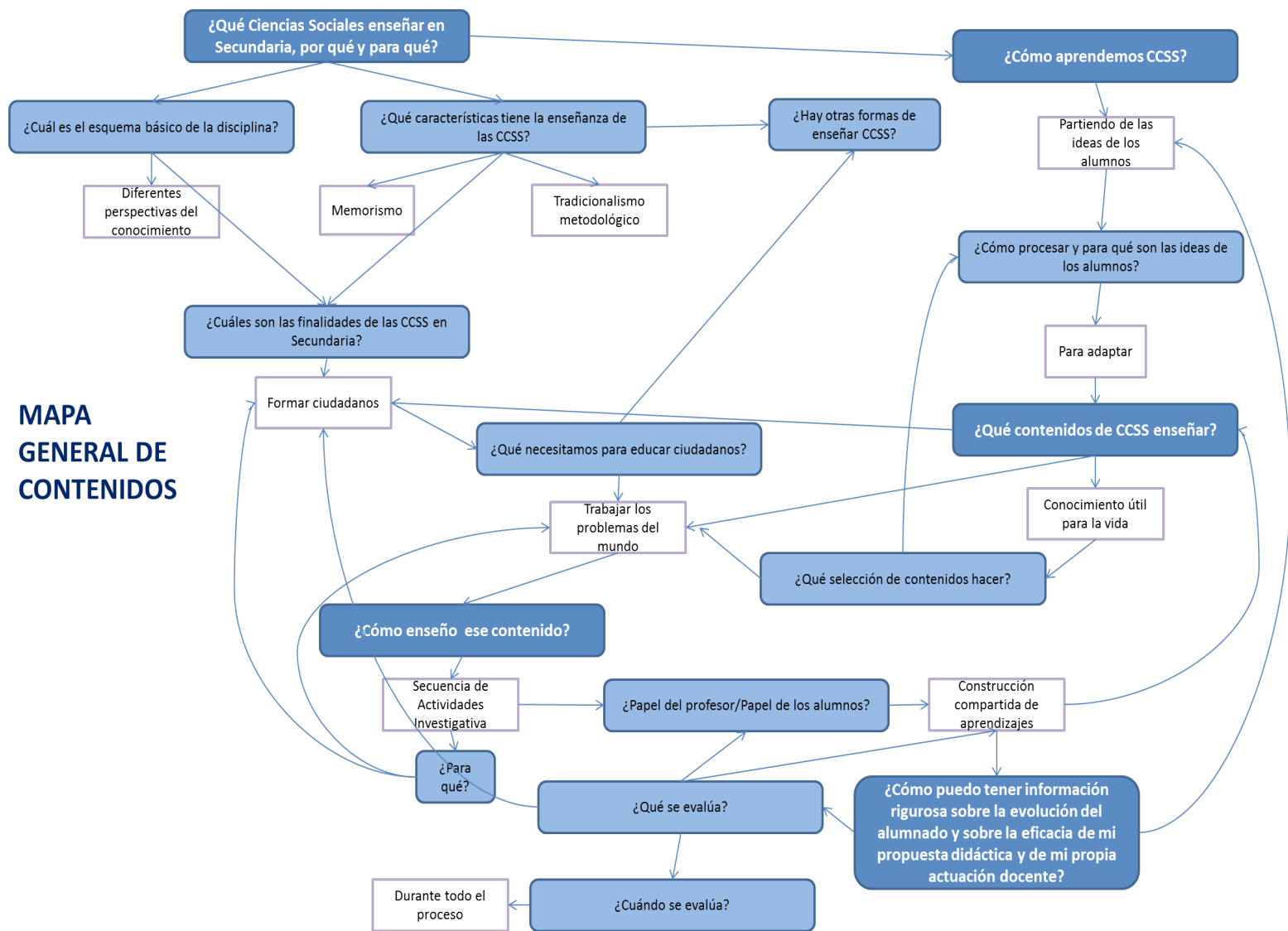


Figura 1. Mapa general de contenidos de la asignatura

Los problemas generales que se han trabajado, en tono de azul más oscuro, se desarrollan de forma más amplia en los mapas presentados en las figuras 2, 3 y 4 respectivamente.

De igual forma, en el desarrollo de cada uno de los problemas de trabajo, aparecen no sólo los subproblemas con sus contenidos, sino también aquellos procedimientos y actitudes que más se desarrollan en cada uno de ellos. Para no complejizar en exceso los mapas, he dado valores numéricos a los procedimientos y valores alfabéticos a las actitudes trabajados en cada uno de los problemas y subproblemas.

La leyenda de los procedimientos es la siguiente: 1. Análisis de casos. 2. Uso de NNTT para la enseñanza. 3. Técnicas de debate y exposición de ideas. 4. Análisis y discusión de texto. 5. Comentario crítico de vídeos. 6. Comentario crítico de materiales didácticos. 7. Diseño de materiales didácticos. 8. Experimentación práctica.

La leyenda de las actitudes es la siguiente: a. Toma de conciencia. b. Autorreflexión. c. Actitud crítica hacia la realidad. d. Valoración de otras propuestas didácticas. e. Resolución activa ante problemáticas educativas. f. Capacidad de cambio/evolución de ideas.

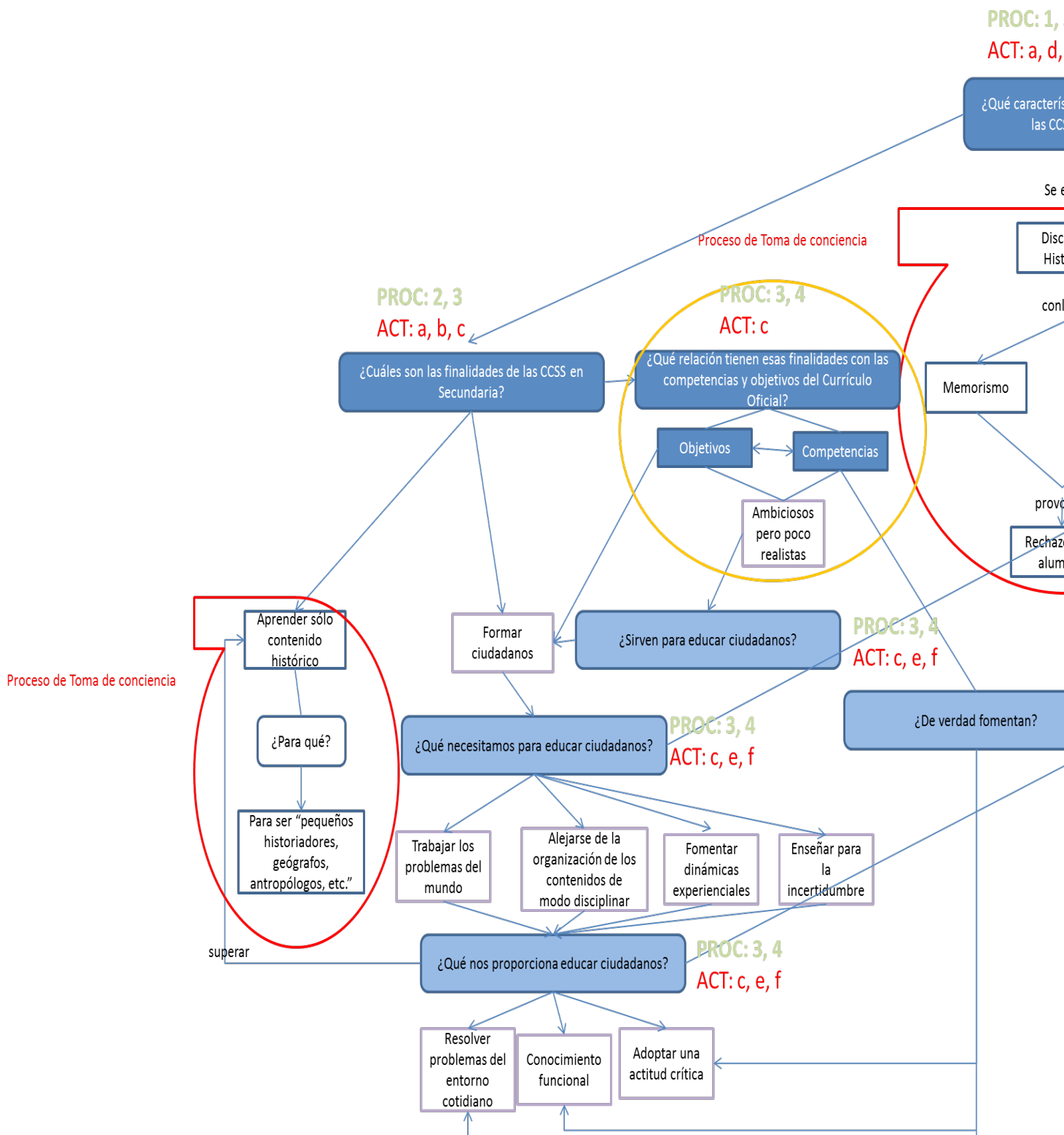
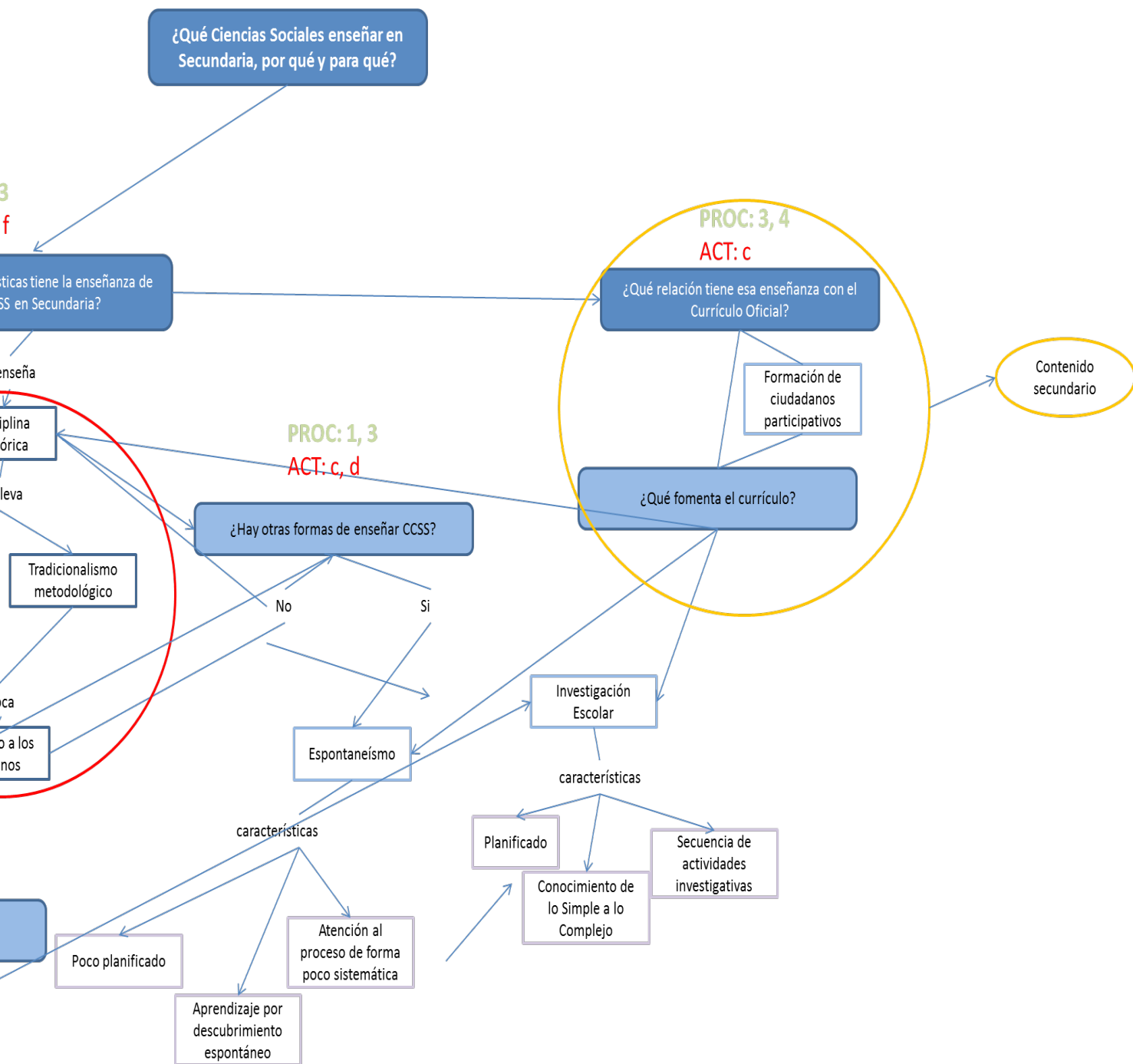


Figura 2. ¿Qué Ciencias Sociales enseñar?



¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?

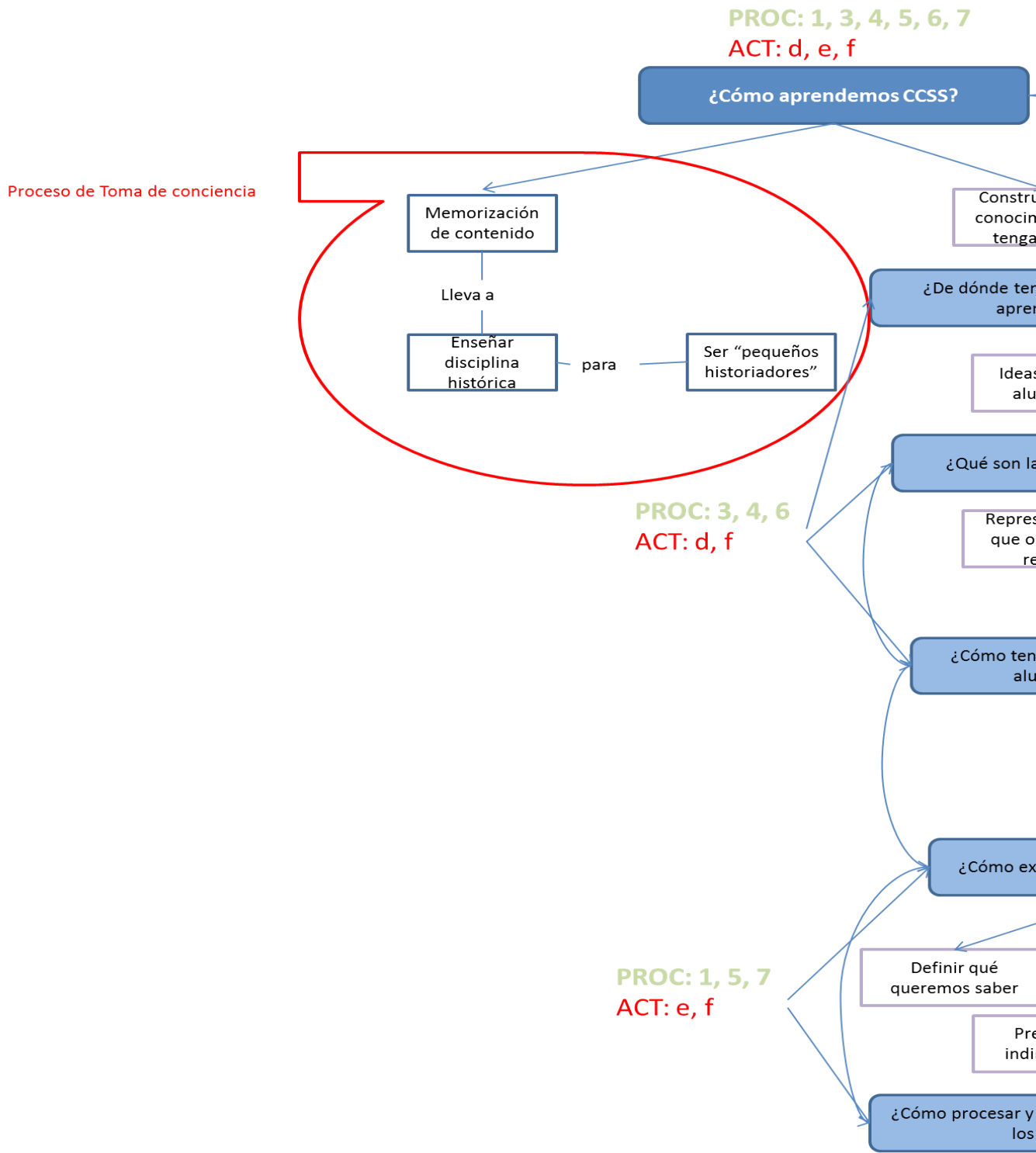
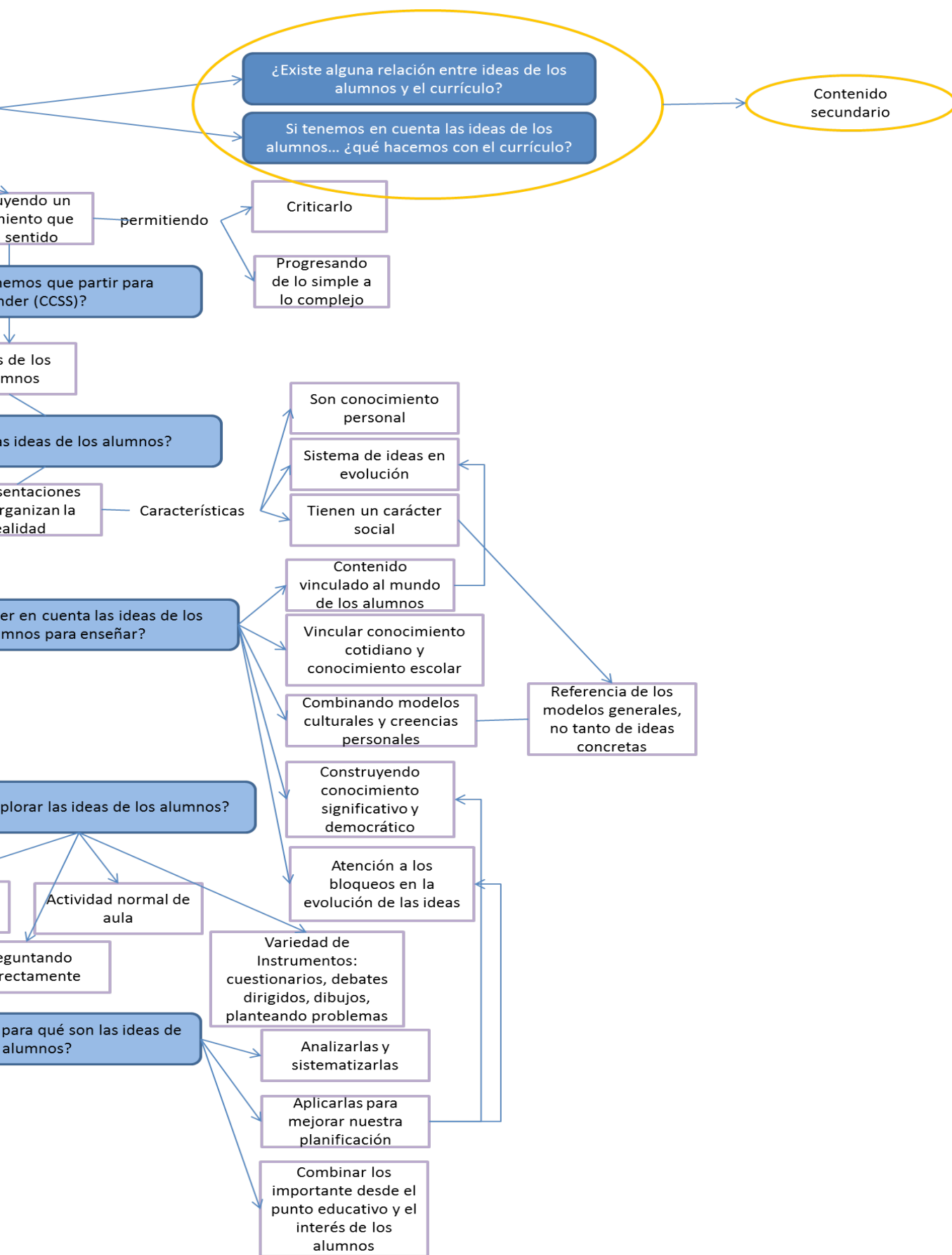


Figura 3. ¿Cómo aprend



¿Cómo enseñamos Ciencias Sociales?

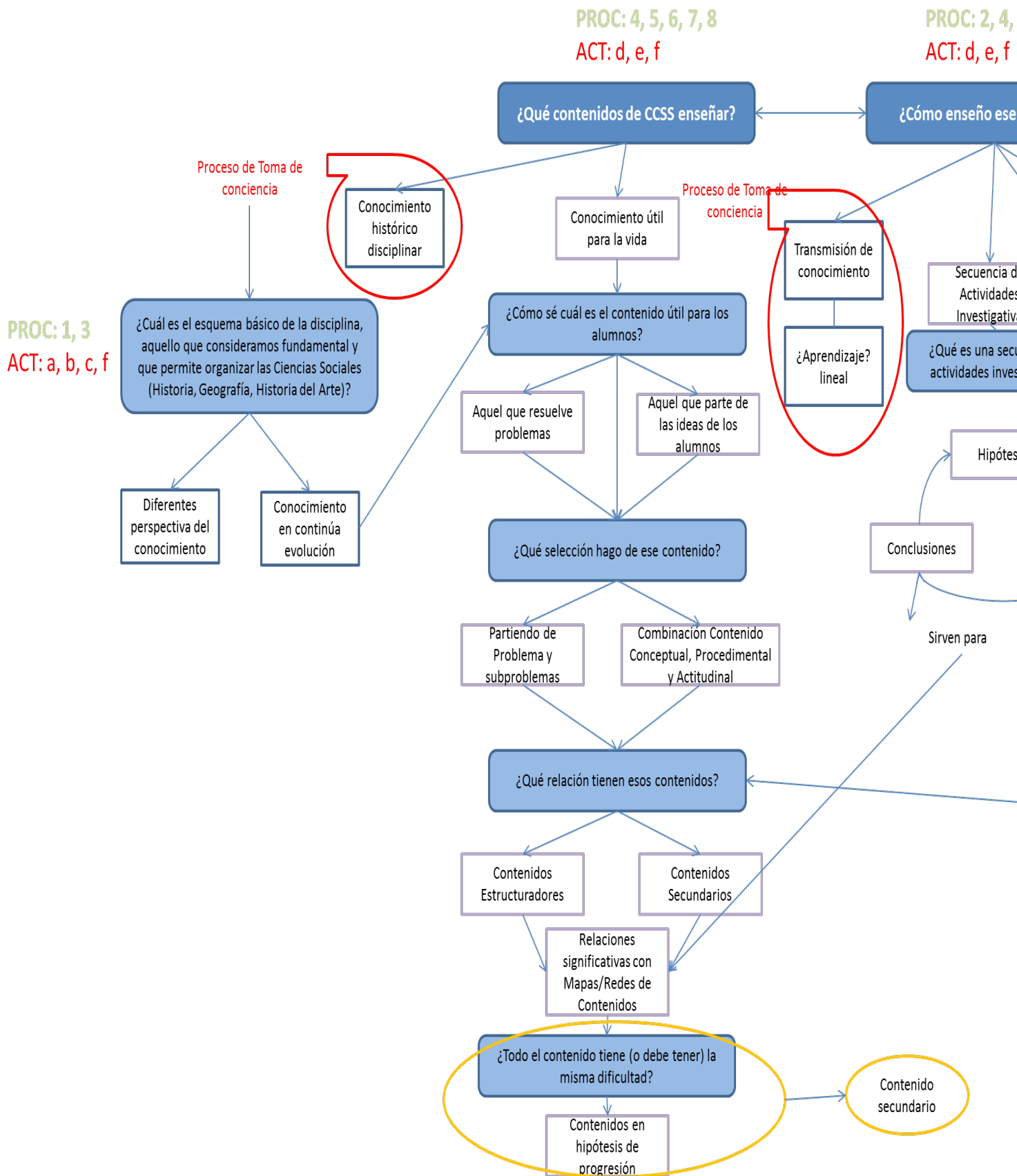
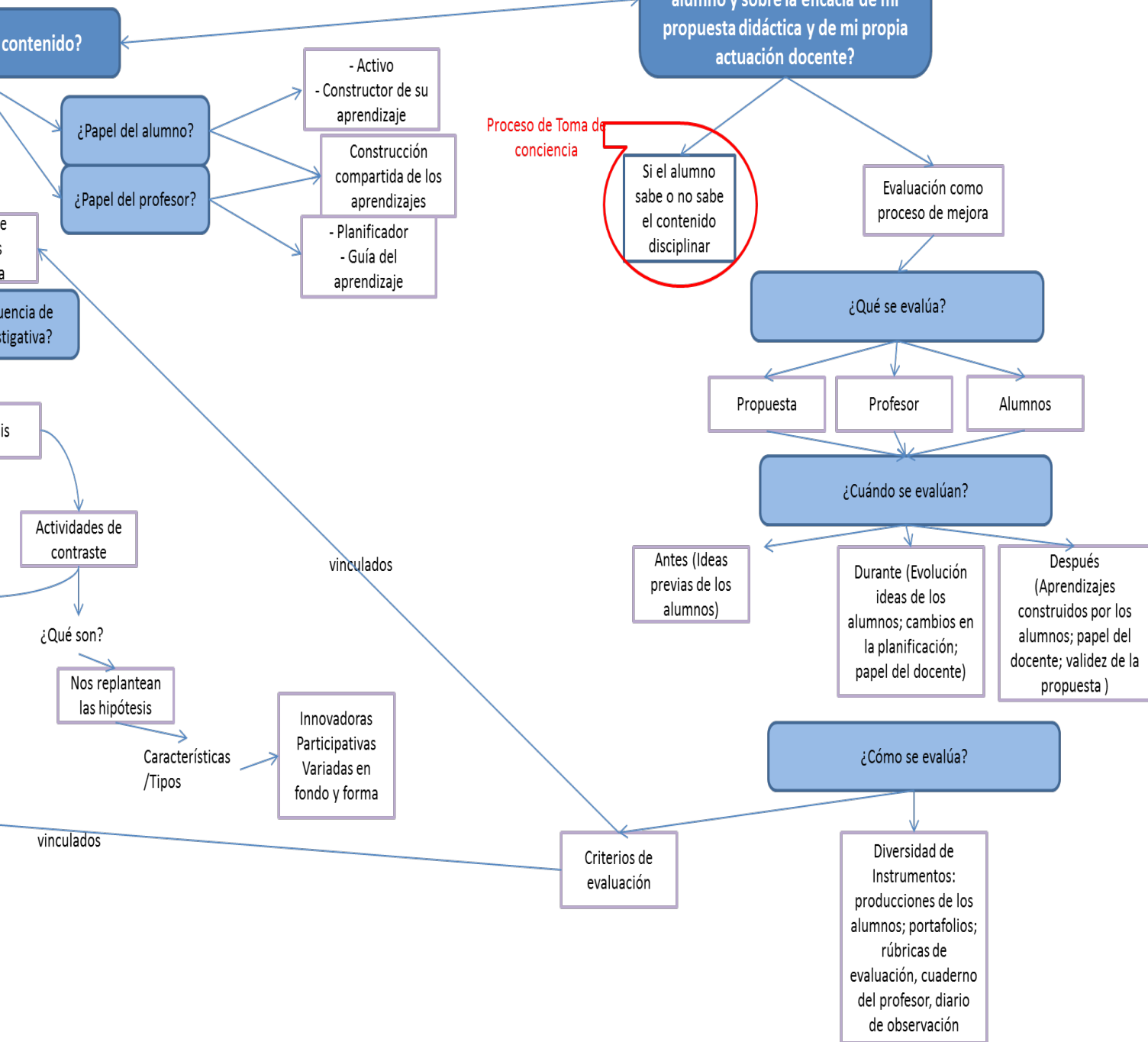


Figura 4. ¿Qué contenidos de Ciencias Sociales enseñar? ¿Cómo enseño ese contenido? ¿Cómo puedo tener información

6, 7, 8

PROC: 6, 7, 8

ACT: d, e, f



¿Cómo puedo tener información rigurosa sobre la evolución del alumno y sobre la eficacia de mi propuesta didáctica y de mi propia actuación docente?

Modelo metodológico y secuencia de actividades

Para la definición del modelo metodológico posible en este ciclo de mejora, retomé algunas de las conclusiones y problemas detectados a partir de la innovación realizada el año pasado. Dos han sido las ideas que he tomado como más relevantes y que he incorporado a mi proceso formativo este año: 1. Evitar en la medida de lo posible la improvisación en clase y determinar el contenido a tratar en cada sesión, así como las actividades que fomentan esos aprendizajes en los estudiantes. 2. Partir siempre de las ideas de los alumnos e ir testeándolas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el modelo metodológico que ha guiado esta experiencia se describe del siguiente modo (véase figura 5): A. Se plantea un problema general de investigación que lleva vinculados varios subproblemas. B. Se conocen las ideas o hipótesis de los estudiantes sobre el problema general de investigación y los subproblemas. C. Se trabaja cada grupo de problemas (problema general y subproblemas) a partir de una secuencia de actividades eminentemente investigativa pero en ocasiones se hace uso de la clase magistral para aclarar, definir o profundizar en determinados aspectos de la asignatura. D. Se finaliza dando respuesta a los problemas planteados y conociendo los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Modelo Metodológico posible

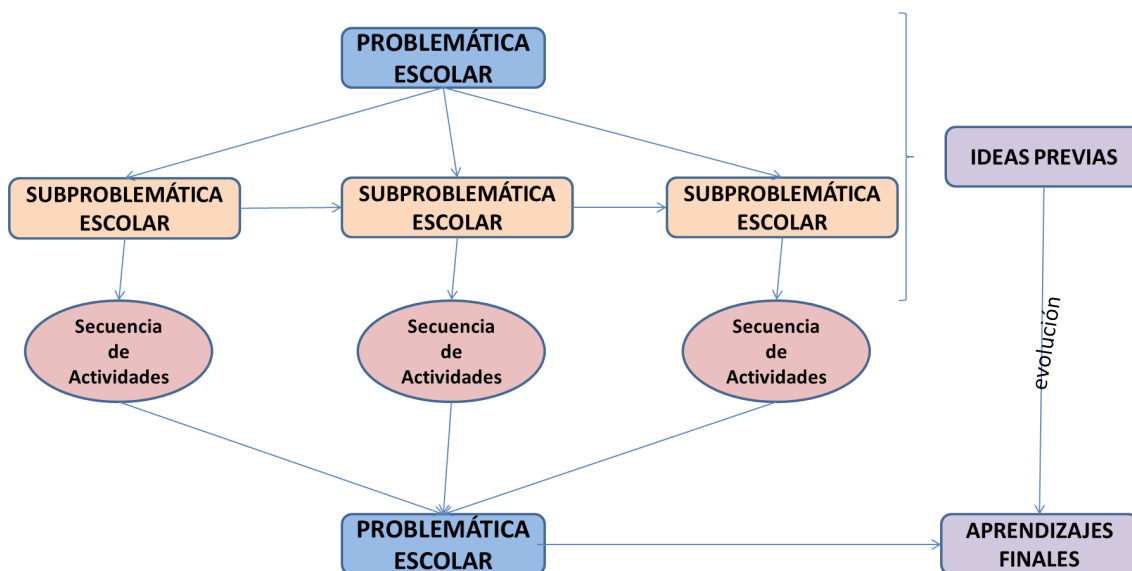


Figura 5. Modelo metodológico posible llevado a cabo durante el ciclo de mejora

Por tanto, y atendiendo al esquema de este modelo metodológico, la secuencia de actividades se ha organizado en torno a los grandes problemas de trabajo planteados en los mapas de contenidos ilustrados con anterioridad. La secuencia de actividades realizada de forma general ha sido la siguiente:

1. Planteamiento del problema general y los subproblemas a los estudiantes. 2. Testeo de las ideas o hipótesis de los alumnos y comentario general sobre ellas intentando establecer grupos de respuestas comunes y nivel de desarrollo de las ideas de los estudiantes. 3. Presentación de diversas actividades de contraste, como lectura de textos, visionado de vídeos, debates, actividades de simulación. 4. Conclusiones al problema general y los subproblemas planteados, con especial mención a la evolución de los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso.

Dada la amplitud de la secuencia de actividades, planificada en 15 sesiones de dos horas de duración, a continuación se expone un ejemplo de secuencia para dar respuesta al primer problema ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?

SESIÓN 2.		
PROBLEMA: ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?		
Subproblemas: ¿Qué características tiene la enseñanza de las CCSS en Secundaria?		
Tipo de Actividad	Descripción	Tiempo
<i>Actividad de Planteamiento de Problema-Ideas Previas</i>	<p>Se les presenta a los estudiantes la pregunta sobre la que vamos a trabajar y que deberán de resolver al finalizar la sesión 4: ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?, así como los subproblemas que se trabajarán (retomando los datos del cuestionario en Socrative, previo análisis por categorías de la docente para determinar las escaleras de aprendizaje):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo son las clases de Ciencias Sociales en Educación Secundaria? 2. ¿Hay otras formas de enseñar Ciencias Sociales? 3. ¿Cuáles son las finalidades de las Ciencias Sociales en Secundaria? 4. ¿Qué cosas hay que enseñar y cómo hay que enseñar a los alumnos para educarlos como ciudadanos? <p>Importante: Estos datos deben tenerlos recogidos en su dossier final.</p> <p>Debatimos sobre algunas de las características principales en gran grupo.</p>	15 minutos
<i>Actividad de Contraste</i>	<p>Con la finalidad de conocer cómo han sido sus experiencias en las distintas asignaturas de Ciencias Sociales en Secundaria, les pedimos que, en pequeño grupo, hagan una reflexión sobre el papel del profesor y el alumno, la visión que se tienen de los contenidos, las principales tareas que se realizan, etc. La idea es que sean capaces de describir lo que ocurre, de forma mayoritaria.</p>	40 minutos
<i>Actividad de Conclusión de Problema</i>	<p>Se concluye haciendo una lluvia de ideas de las principales ideas que han salido en el debate y se va complementando con una exposición sobre las características de tradicionalismo y memorismo (utilizando una ppt).</p>	40 minutos

SESIÓN 3		
PROBLEMA: ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?		
Subproblemas: ¿Qué características tiene la enseñanza de las CCSS en Secundaria?		
¿Hay otras formas de enseñar CCSS?		
Tipo de Actividad	Descripción	Tiempo
<i>Actividad de Planteamiento de Problema</i>	Se retoman las ideas que salieron el día anterior en el debate, remarcando las ideas que tienen que ver con el papel del docente y el estudiante, los tipos de contenidos y tareas y la evaluación. Nos cuestionamos si ese tipo de profesores/enseñanza es el que queremos y ante la negativa, hacemos una lluvia de ideas de cómo creeríamos que debería de ser la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.	15 minutos
<i>Actividad de Contraste 1</i>	Presentamos el documento de los tres casos, que permite analizar tres modelos didácticos (tradicional, espontaneísta y de investigación) en base a la tabla proporcionada. Este trabajo se realizará en los pequeños grupos de trabajo formados.	45 minutos
<i>Actividad de Contraste 2</i>	Realizamos un debate en clase que nos permita compartir el trabajo realizado. Se utiliza una presentación, remarcando las ideas que han ido saliendo en torno a cada uno de los aspectos analizados en base al modelo analizado: tipo de profesor, tipo de estudiante, tipo de contenidos y tareas, forma de evaluar, etc.	30 minutos
<i>Actividad de Contraste 3 y Actividad de Conclusión de problema (actividad fuera del horario)</i>	Se les pide a los alumnos que realicen la lectura del texto: GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000): Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. <i>Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales</i> , nº 207 (18 de febrero de 2000), 12 pp. En: http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm . Realizar la siguiente ficha de lectura: - Señala tres ideas fundamentales del texto. - ¿Cuál puede ser mi modelo de referencia? ¿Por qué? Trabajo individual para el dossier final.	15 minutos
SESIÓN 4		
PROBLEMA: ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?		
Subproblemas: ¿Cuáles son las finalidades de las CCSS en Secundaria?		
¿Qué necesitamos para educar ciudadanos?		
¿Qué nos proporciona educar ciudadanos?		
Tipo de Actividad	Descripción	Tiempo
<i>Actividad de Inicio de Sesión</i>	Se retoman las ideas que salieron en la sesión anterior, sobre todo aquellas que estaban vinculadas a las características memorísticas y poco atractivas de la enseñanza de las CCSS en Secundaria. Nos cuestionamos cuáles deben ser entonces las finalidades de las CCSS en Secundaria.	15 minutos

<p>Actividad de Presentación de Problema- Actividad de Ideas previas</p>	<p>Se les presenta a los estudiantes los subproblemas que trabajaremos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las finalidades de las CCSS? - ¿Las CCSS deben servir para generar “pequeños historiadores, geógrafos, antropólogos, etc.”? - ¿Qué necesitamos para educar ciudadanos? - ¿Qué proporciona a la sociedad educar ciudadanos y no “expertos en materias”? <p>(- ¿Qué relación tienen esas finalidades con las competencias y objetivos del currículo oficial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Esos objetivos y competencias sirven para educar ciudadanos?: Contenido Secundario a trabajar en función del tiempo). <p>Se utilizan las respuestas dadas en el cuestionario de Ideas previas realizado en la plataforma Socrative, así como el análisis por categorías realizado por la docente.</p> <p>Importante: Estos datos deben tenerlos recogidos en su dossier final.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Actividad de Contraste 1</p>	<p>Trabajamos sobre el Kahoot que nos permite abordar las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se les presenta la herramienta y hacemos el cuestionario. Conforme se va haciendo, se van comentando resultados generales, pero sin entrar en detalle. Una vez finalizado el juego, se descarga el archivo en Excel y se van comentando los resultados para cada pregunta, fomentando el debate y la reflexión conjunta.</p>	<p>1 hora</p>
<p>Actividad de Contraste 2 (actividad fuera del horario)</p>	<p>Se les pide a los alumnos que realicen la lectura del texto: GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008): ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? <i>Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales</i>. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). En: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm.</p> <p>Realizar la siguiente ficha de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señala tres ideas fundamentales del texto. - Si tenemos claro que la escuela no está educando a los ciudadanos del siglo XXI, ¿Qué necesitamos para educarlos? - ¿Qué nos proporciona educar ciudadanos? <p>Trabajo individual para el dossier final.</p>	<p>5 minutos</p>

<p>Actividad de Conclusión de Problema (actividad fuera del horario)</p>	<p>Se les vuelven a presentar a los estudiantes el problema y los subproblemas trabajados en las 4 sesiones y se les pide que escriban sus ideas teniendo en cuenta lo aprendido:</p> <p>¿Qué características tiene la enseñanza de las CCSS en Secundaria?</p> <p>¿Hay o conocemos otras formas de enseñar CCSS? ¿Qué características tienen?</p> <p>¿Cuáles son las finalidades de las CCSS en Secundaria?</p> <p>¿Qué necesitamos para educar ciudadanos?</p> <p>¿Qué nos proporciona educar ciudadanos?</p> <p>Gran Problema: ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Secundaria, por qué y para qué?</p> <p>Trabajo individual para el dossier final.</p>	
---	---	--

Relato resumido de las sesiones

La primera sesión de clase siempre es una de las más complicadas. Primero porque, aunque llevo algunos cursos dando asignaturas completas, nunca había dado clase en un máster; y segundo, porque mis compañeros me habían puesto sobre aviso de que los estudiantes de este máster suelen ser bastantes críticos con el contenido que se trabaja y la funcionalidad de los aprendizajes que adquieren. Aun así, preparé una sesión de presentación donde se abordase no sólo el programa de contenido de la asignatura, sino donde pudiesen conocerme a mí y mi trayectoria profesional y yo pudiese conocerlos a ellos. Como el grupo era pequeño (13 alumnos como ya he comentado anteriormente), me tomé la libertad de que cada uno de ellos, incluida yo, respondiésemos 3 preguntas: ¿Quién soy? ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué espero aprender? De sus respuestas pude conocer sus titulaciones de origen, sus intereses por las Ciencias Sociales, y por la docencia en particular, y las expectativas que ponían tanto en la asignatura como en el máster. La actividad resultó bastante bien y yo pude hacerme una idea del tipo de grupo con el que trabajaba, en ocasiones imposible en las otras asignaturas que imparto con muchos más estudiantes. De ese modo, explicité la necesidad de expresarnos con absoluta sinceridad para generar un buen clima de trabajo, donde pudiésemos compartir conocimiento y pudiésemos ir reajustando las sesiones de trabajo a los problemas que fuesen surgiendo.

Seguidamente comenté la dinámica general de trabajo de la asignatura a partir de la resolución de problemas prácticos profesionales con un enfoque investigativo e incidí en la cuestión de ir planteando problemas que se irían resolviendo a partir de diversas actividades teórico-prácticas, con la finalidad de volver a responder a esas cuestiones y poder comparar los aprendizajes alcanzados. Seguramente, esta parte tan importante de la asignatura no debí explicarla bien ni darle la importancia que requería, pues de la evaluación

del diseño y de las ideas de los estudiantes, compruebo que ha presentado importantes problemas que comentaré más adelante.

Acto seguido realizamos el cuestionario de ideas previas. Este cuestionario contaba con 10 preguntas con los problemas principales mostrados en la figura 1. Para su realización utilizamos la plataforma Socrative. Esta herramienta permite generar cuestionarios on line que quedan guardados en tu perfil docente y de los que puedes obtener las respuestas de los alumnos tanto de forma individual (en un archivo en pdf) como en una hoja de Excel para su posterior tratamiento. El inconveniente principal de esta actividad estaba en que no todos tenían ordenador y pese a que sus teléfonos móviles tenían conexión, les resultaba excesivamente pesado tener que dar respuestas largas a las preguntas planteadas.

El resto de las sesiones de clase se desarrollaron con bastante normalidad. La secuencia de actividades que había planificado guiaba la sesión e intentaba ceñirme al tiempo previsto. Sin embargo, he observado que esos tiempos deben de ser mucho más flexibles para que los estudiantes puedan construir el conocimiento de forma autónoma. En ocasiones se comenzaban debates sumamente interesantes que me veía en la obligación de cortar porque era preciso pasar a la siguiente actividad. En otros casos, la lectura de textos no llevaba tanto tiempo como yo había previsto y tenía que improvisar un debate general sobre ellos, que pese a que funcionaba bien y permitía analizar y comparar las ideas de todos, pisaba con el inicio de la siguiente sesión donde se debía abordar esa cuestión y podía resultar repetitivo.

Otro de los problemas que detecté al finalizar la asignatura es que aquellos textos que no se habían debatido y comentado en clase no se les veían utilidad para la resolución de los problemas. De este modo, cuando he hecho la evaluación de los portafolios individuales he visto que cuando les pedía que señalasen 3 ideas principales, generalmente copiaban tres ideas del texto pero no argumentaban por qué eran importantes, ni las discutían. En los casos en los que les hacía una pregunta de reflexión sobre el contenido del texto, he percibido que repiten el contenido del documento pero no acaban de elaborar un discurso propio. Por tanto, la lectura de documentos que yo creía que podría ser una buena actividad de contraste, no ha resultado tan eficiente para lograr los objetivos didácticos que me había planteado.

Sin embargo, quisiera detenerme particularmente en analizar la dificultad que tuve en el problema de trabajo ¿Cómo se aprende? Para este problema había planificado dos sesiones de trabajo. Pensé que con 4 horas de trabajo y las actividades propuestas, los estudiantes serían capaces de conocer la importancia que tiene conocer las ideas de sus alumnos y su utilidad para seleccionar y secuenciar los contenidos, para elaborar la secuencia de actividades y para la evaluación de los estudiantes y la suya propia. Sin embargo, el visionado de dos vídeos y su posterior debate sobre ideas clave, la lectura de un texto y

la elaboración de un cuestionario de exploración de ideas de los alumnos resultaron insuficientes para el propósito que me había marcado. Del hecho de que los estudiantes no habían comprendido la utilidad e importancia de las ideas me di cuenta cuando intentaron elaborar su cuestionario. Habíamos hablado de la necesidad de conocer las ideas como elemento de anclaje entre lo que los alumnos saben y las propuestas de contenido que hacemos, parecían que comprendían que las ideas son constructos sociales amplios, que todos tenemos y que nos permiten entender el mundo, pero en su actividad de exploración únicamente preguntaban por contenido teórico: Define tal cosa, Explica esta otra. Cuando iba pasando por los grupos viendo como trabajaban me di cuenta que en la sesión anterior habían manejado un vocabulario que después no aplicaban a la actividad y me entró el pánico: “digo lo que quieres escuchar, hago lo que puedo”. En ese momento paré la clase y les pedí que me dijese para qué les servían las preguntas que estaban haciendo. Su respuesta fue rápida: para saber si lo saben o no lo saben. Caí en la cuestión de que no habíamos trabajado con profundidad la cuestión de las ideas de los alumnos ni su utilidad e improvisé una exposición donde, poniéndome como ejemplo de mala utilización de las ideas de los alumnos, fuimos intentando dar estrategias que permitiesen abordar las ideas de los alumnos para adaptar nuestro contenido, la necesidad de conocer en qué punto de la escalera están los alumnos para poder hacerlos avanzar, el tipo de actividades que podemos hacer para que avancen, el momento en el que consideramos que los estudiantes han subido de peldaño, como ese testeo de las ideas nos sirve para ir evaluando sus aprendizajes y nuestro trabajo, en definitiva, nos permitía trabajar cómo enseñamos. La resolución del problema no fue mal, pues en la sesión siguiente, cuando retomaron la actividad de elaboración de un cuestionario de exploración, iban discutiendo en los grupos lo que tenían hecho con las ideas en las que habíamos analizado mi actuación y sus diseños mejoraron notablemente, pero este problema me llevó a consumir una sesión de clase más para este problema que tuve que quitar del problema donde se abordaban los procesos de evaluación.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La evaluación de esta asignatura que, como he comentado al principio es paralela a otra, se ha realizado atendiendo a un dossier de trabajo individual donde los estudiantes debían de ir plasmando el trabajo realizado en cada uno de los problemas. Esta indicación, que la di al principio de la asignatura, he tenido que remarcarla en numerosas ocasiones, sobre todo porque no acababan de ver la lógica de tener que responder a los problemas, al inicio y al final de cada secuencia de actividades.

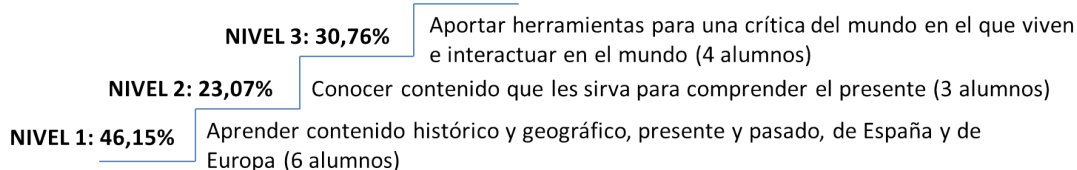
En general, las ideas de los alumnos han avanzado desde niveles de formulación más simples hasta modelos más complejos. Como se puede ver en las escaleras presentadas a continuación (figuras 6 y 7), las respuestas iniciales de los estudiantes para cada uno de los problemas planteados se encontraban en niveles de formulación muy simples al

comienzo de la asignatura. Generalmente sus respuestas se agrupaban en aspectos meramente disciplinares, dada su formación y la falta de modelos didácticos sobre los que apoyarse. Si bien, con el desarrollo de las sesiones de clase y la secuencia de actividades planificada, la evolución de las ideas iba más encaminada a tener en consideración que enseñar Ciencias Sociales en las aulas de Secundaria no es lo mismo que enseñar sólo la disciplina y que debemos de tener en cuenta otras cuestiones más vinculadas con el desarrollo social y colectivo de los estudiantes.

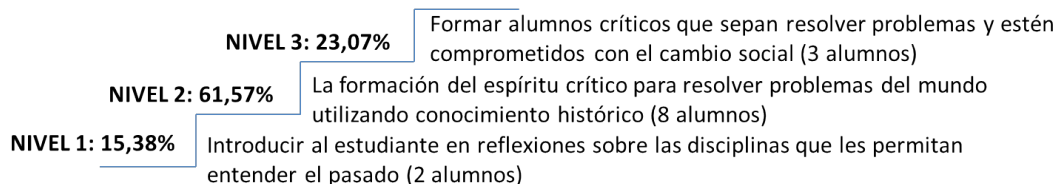
Como se puede ver en los ejemplos de escaleras, después de la implementación del diseño, la mayoría de sus respuestas se encuentran en el nivel 2 y aunque encontramos respuestas situadas en un nivel 3, considerado más deseable, son mínimas. La razón por la que ha ocurrido esto es que el tiempo de la asignatura es escaso para reflexionar sobre la utilidad didáctica y formativa de las Ciencias Sociales y para separarse, y ver con perspectiva, que nuestra disciplina de referencia no puede ser traspasada tal cual a un aula de Educación Secundaria.

Dadas las limitaciones de espacio, señalaré solamente algunos de los ejemplos más representativos:

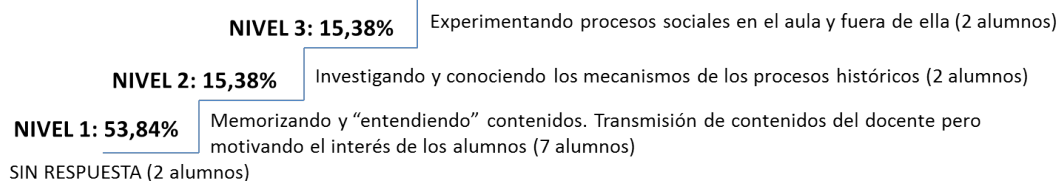
PRE TEST: ¿Cuáles son las finalidades de las Ciencias Sociales en Secundaria?



POST TEST: ¿Cuáles son las finalidades de las Ciencias Sociales en Secundaria?



PRE TEST: ¿Cómo se aprenden Ciencias Sociales?



POST TEST: ¿Cómo se aprenden Ciencias Sociales?

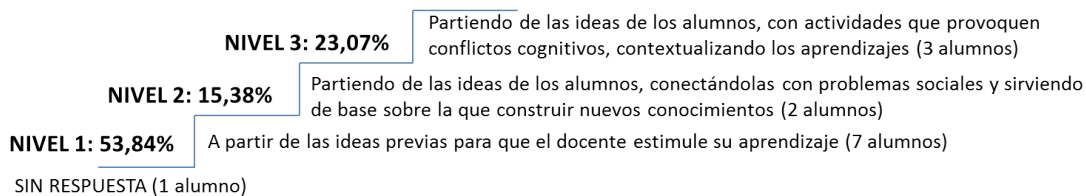


Figura 6. Ejemplos de escaleras de aprendizaje de los estudiantes 1

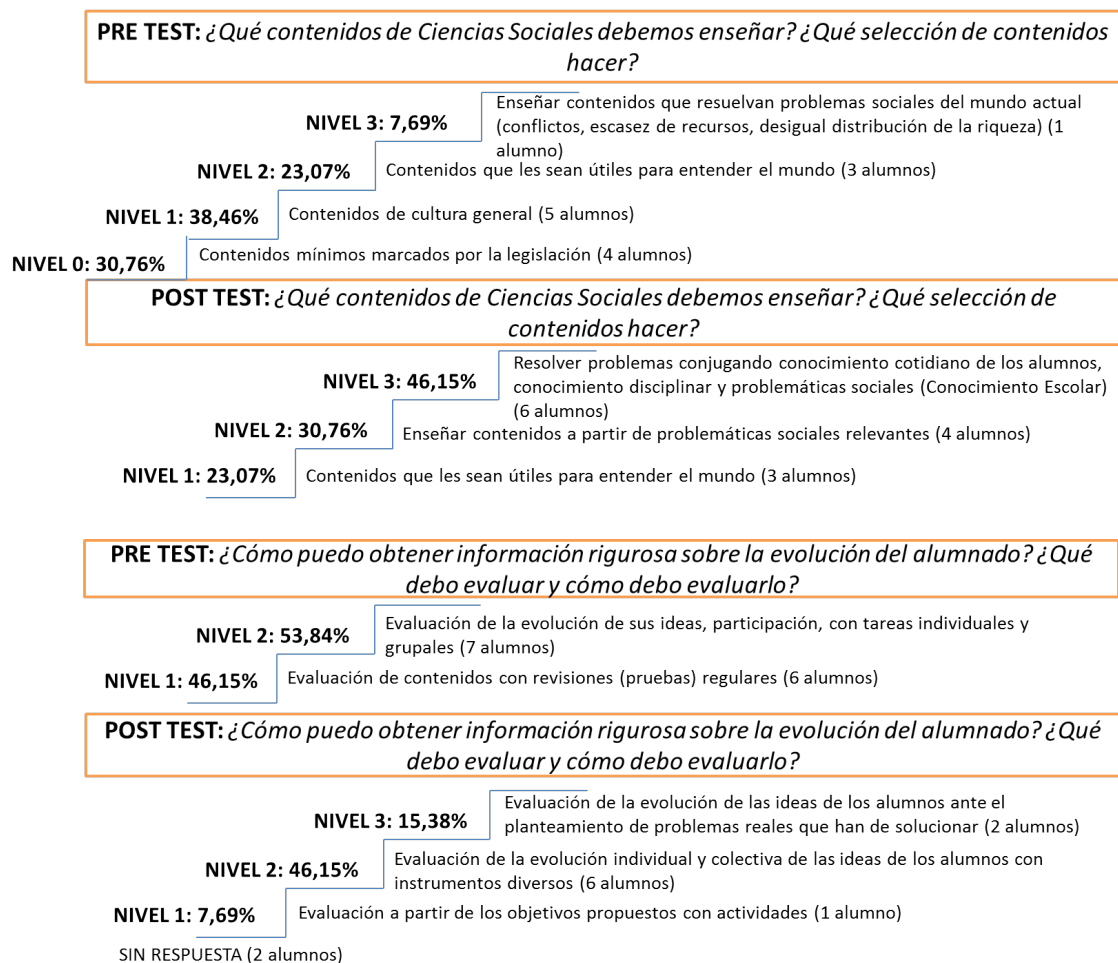


Figura 7. Ejemplos de escaleras de aprendizajes de los estudiantes 2

Evaluación del diseño puesto en práctica

La evaluación del diseño realizado durante la implantación de la asignatura me va a permitir introducir los siguientes cambios para el curso próximo:

1. Aunque el mapa de problemas-contenidos ha funcionado de forma general bastante bien, tengo que seguir seleccionado los contenidos y problemas que son generales y dándoles la importancia que merecen en la secuencia de actividades. De ese modo, el problema de ¿Cómo se aprenden Ciencias Sociales? debe de adquirir un valor mayor el próximo curso, pues sirve muy bien de anclaje para trabajar qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos y qué evaluación tener.
2. La planificación de la secuencia de actividades es eso, una planificación, pero no puedo tomarla como una guía cerrada pues me hace perder la perspectiva de procesos importantes de aprendizaje que ocurren en el aula y que obvio por la obsesión de seguir con lo establecido.
3. Ajustar la secuencia de actividades, modificar tiempos, actividades y finalidades. Repensar con calma la utilidad y el funcionamiento del trabajo en torno a los textos y buscar una forma donde el alumno aproveche ese momento de aprendizaje.

4. Eliminar las preguntas al inicio y al final de cada uno de los grandes problemas trabajados e intentar condensar las preguntas al principio y al final del proceso formativo, y en algún caso más necesario, después del trabajo de ese problema en particular. Los estudiantes han vivido como una carga excesiva el hecho de tener que responder constantemente a las preguntas de cada problema al inicio y al final, sobre todo cuando en algunas ocasiones apenas pasaba un día entre que se planteaban y se les daba respuesta. Tal ha sido la fatiga que les ha provocado que, en la evaluación final que hicimos de la asignatura, a modo de comentario general de lo que les había parecido, la mayoría coincidieron que no han sido conscientes de su proceso de aprendizaje (utilidad principal de las preguntas de cada bloque) pues las hacían de forma mecánica recogiendo las ideas que habíamos trabajado, pero sin un verdadero proceso de reflexión formativo.
5. Finalmente, para el próximo año me planteo detectar los obstáculos de aprendizaje de los problemas planteados, tomando como base las escaleras de aprendizaje realizadas en este curso. Considero que los distintos niveles que han aparecido en cada una de las preguntas analizadas señalan distintos niveles de formulación de las ideas de los alumnos que, con la secuencia de actividades planteada, se van enriqueciendo y complejizando. Sin embargo, en algunas de las preguntas analizadas he sido consciente que, pese a que ha habido evolución desde sus ideas iniciales a las finales, éstas aún se encuentran en niveles de formulación considerablemente mejorables. Por tanto, debe ser una tarea prioritaria para el próximo curso analizar dichos obstáculos y repensar la secuencia de actividades atendiendo a ellos.

Conclusiones finales

En conclusión, después de este proceso de innovación, considero imprescindible atender de forma más directa a las necesidades de los estudiantes, a los obstáculos que presentan en su aprendizaje y a sus ritmos, que en pocas ocasiones tienen que ver con los modelos cerrados que practicamos los docentes. Ha sido un proceso formativo no sólo para ellos como futuros docentes, sino para mí, de verdadera reflexión de mi práctica habitual.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. Óscar Barberá. Valencia: Universitat de Valencia.
- Navarro-Medina, E. (2014). *Experiencia docente: trabajando los objetivos y competencias en la formación previa del Grado de Educación Primaria*. I Jornadas de Docencia Universitaria, Julio 2014, Universidad de Sevilla.
- Navarro-Medina, E. (2015). *¿Quieres ser un buen profesor? Preguntas-clave para docentes de Educación Primaria en la asignatura de Prácticas I*. En Rafael Porlán Ariza & Elisa Navarro Medina (eds.), *Jornadas de Docencia Universitaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla.