

**LA INNOVACIÓN COMO FUNDAMENTO Y PRAXIS PARA LA  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO.  
INNOVATION AS REASON AND PRACTICE FOR THE TRAINING  
OF TEACHERS.**

**MUÑOZ MORILLO, TANIA**

3º Grado de Educación Primaria

Universidad de Sevilla

[taniamoonsy@gmail.com](mailto:taniamoonsy@gmail.com)

**RUIZ GARRIGA, CAROLINA M<sup>a</sup>**

3º Grado de Educación Primaria

Universidad de Sevilla

[cmruizgarriga@gmail.com](mailto:cmruizgarriga@gmail.com)

**DUARTE PIÑA, OLGA**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

[oduarte@us.es](mailto:oduarte@us.es)

**RESUMEN**

Quisiéramos exponer, en este texto, la experiencia llevada a cabo tras relacionar los aprendizajes de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales», en el primer cuatrimestre del curso 2012/2013, con su aplicación práctica en el CEIP *Príncipe de Asturias* situado en el barrio de Torreblanca. La experiencia se ha centrado en dos líneas de trabajo, una dedicada a conocer cómo elaborar unidades didácticas a partir de los conocimientos de la asignatura, siguiendo el modelo de investigación en la escuela y en el marco del proyecto Con+Ciencia; otra dedicada a conocer cómo se enseñan las secuencias programadas, asistiendo a las aulas de distintos ciclos y observando a los profesores.

El texto ha sido redactado a dos voces, la de las alumnas y la de la profesora, y así se escribe el relato de esta experiencia.

**Palabras clave:** modelo didáctico de investigación en la escuela, formación inicial, correspondencia teoría-práctica docente.

**ABSTRACT**

We would like to place in this text, the experience carried out after relating the learning of the subject "Social Science Teaching" in the first semester of the 2012/2013, with its practical application in the CEIP *Príncipe de Asturias* located in the Torreblanca neighborhood. The experience has focused on two lines of work, one to study how to design lessons plans from the knowledge of the subject, following the model of research in school and in the framework of the project *Con+Ciencia*, another dedicated to know how programmed sequences are showed, attending different courses classrooms and

observing teachers.

The text has been drawn up by two different points of view, the students and the professor, and so the story of this experience has been written.

**Keywords:** didactic model of research in the school, initial training, correspondence between theory and practice teaching model.

## **INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES**

El día 5 de diciembre de 2012 asistieron al aula 2.20 de la Facultad de Ciencias de la Educación, dos maestros: Paco López de Educación Primaria, Jefe de Estudios del CEIP *Príncipe de Asturias* (barrio de Torreblanca) y Susana Montalvo, maestra de Educación Infantil del CEIP *Manuel Siurot* (barrio de Villegas), ambos miembros del «Foro por otra escuela». Como profesora encargada de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales» para el grupo 7, pretendía establecer una conexión directa entre la teoría y la práctica, es decir, que los maestros explicaran cómo desarrollaban el modelo de investigación en la escuela que se estaba trabajando en las sesiones de clase, qué dificultades hallaban en el desenvolvimiento de su aplicación, cómo resultaba el proceso de aprendizaje y qué mejoras y obstáculos percibían.

Antes de que finalizara la exposición, Paco López ofreció el colegio como espacio para la realización de prácticas voluntarias; así, el alumnado interesado podría conocer, en la cotidianeidad de una escuela, el desenvolvimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones entre profesores y alumnos.

Nosotras, como alumnas de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales», hemos de valorar la sesión de 5 de diciembre porque nos permitió acercarnos a una didáctica tangible e imaginarnos nuestra futura profesión en el campo de la educación. La intervención de estos profesionales nos dio el último empujón hacia la convicción de que una metodología basada en la investigación en el aula puede ser una alternativa idónea frente a una metodología en la que toda la acción la desenvuelve el docente y los alumnos son meros receptores de contenidos y ejecutores de tareas vinculadas a la respuesta sobre estos<sup>1</sup>. Es por ello, que cuando Paco López nos ofreció la oportunidad de conocer y colaborar en una intervención educativa en su centro escolar, no dudamos en aceptar el ofrecimiento.

A lo largo de nuestra formación académica hemos ido definiendo el modelo de maestras y maestros que nos gustaría ser, pero fue a partir de este día cuando descubrimos un referente de educación posible. Las primeras sesiones de trabajo en el colegio *Príncipe de Asturias* nos produjeron un incentivo que fue determinante, ya que pudimos comprobar el verdadero compromiso profesional y el ánimo por seguir evolucionando en la dedicación que se necesita tener para ser docente. Esta visión del profesorado en sus centros ha sido muy enriquecedora y casi inexistente en nuestra

---

<sup>1</sup> Mientras escribimos este artículo ya estamos realizando el Prácticum y comprobamos lo que escribimos. En las aulas que estamos, los alumnos actúan mecánicamente siguiendo las instrucciones de la profesora o el profesor que, en nuestro caso, no deja lugar a sus proposiciones, intereses o inquietudes, más bien sanciona o aparta todo desvío de la dinámica que ha trazado para cumplir con el programa.

experiencia como alumnas. Es reseñable, además, la observación que hemos realizado sobre la coordinación por parte del equipo de maestros para la elaboración de un eje de programación coherente a la enseñanza propuesta en los diferentes ciclos, haciendo posible trabajar de manera integrada con diferentes disciplinas, con el objetivo de dar al niño un papel protagonista que hasta ahora no habíamos observado en el contexto real.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### *1.1 Las reuniones de trabajo.*

La primera visita y reunión en el colegio fue el 23 de enero, el mismo día que concluía la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales», me acompañaron siete alumnas y en la presentación comenté cuatro aspectos tomados de una propuesta de Rafael Porlán que reelaboré para conectarlos con lo que ya se había trabajado en las clases. Quería orientar esta iniciativa voluntaria, aquella primera mañana, en el colegio *Príncipe de Asturias*, las titulé cuestiones y fueron:

- Cuestión 1: Aprender a observar, describir y participar en las labores docentes de diseño de unidades didácticas, y analizar y valorar hechos y acontecimientos del aula.
- Cuestión 2: Aprender a identificar modelos de enseñanza-aprendizaje que presenten diversos tipos de situaciones, tanto en uno mismo como en el docente con el que se trabaje, comprobar la adecuación entre un modelo de profesor deseable y las tareas que desarrolla en el aula. Reflexionar sobre la contribución que se podría realizar al cambio progresivo de modelo en el alumnado en prácticas y las sugerencias que éste pueda realizar al profesor con el que trabaje.
- Cuestión 3: Abordar el concepto de modelo didáctico en sus componentes (para qué, qué, cómo y qué evaluación), tipos y fundamentos.
- Cuestión 4: Aprender a diseñar pequeñas secuencias de trabajo en el aula coherentes con un modelo didáctico de investigación.

Así pues, conectando con determinados núcleos temáticos que se habían desarrollado en la asignatura, estas cuestiones se proponían como esquema de trabajo para orientar la práctica en el colegio.

A continuación de mi presentación, Paco López caracterizó el modelo de profesor en el que se situaba unos años atrás (no tenía en cuenta las ideas de los alumnos y, principalmente, su recurso para la enseñanza era libro de texto) y explicó cómo fue su tránsito desde un modelo didáctico tradicional a un modelo de investigación en la escuela, empezando por cuestionarse su metodología de enseñanza<sup>2</sup>. Luego, conocería a dos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla, Rafael Porlán y Ana Rivero quienes orientaron su cambio de modelo didáctico. Paco López también expuso las distintas fases por las que han ido pasando otros compañeros

---

<sup>2</sup> Paco López contó lo siguiente: «Un día tenía el libro abierto para explicar la lección dedicada a los ecosistemas. Miré por la ventana y vi una gran charca que se había formado en las inmediaciones del colegio. Inmediatamente pensé: ¿y por qué no aprender lo que es un ecosistema investigando una charca? Salí fuera del colegio con mis alumnos y nos acercamos a la charca, tomamos muestras y regresamos al aula, entonces ésta se convirtió en un laboratorio. Ahí empezó mi interés por enseñar investigando.»

que componen el claustro de profesores y que se han acercado y experimentado el modelo de investigación en la escuela. Estas reflexiones, sobre la evolución didáctica de los profesores del colegio, conectaban con aproximaciones teóricas a los modelos didácticos y sus transiciones, trabajados en la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales» y, por tanto, ofrecían dimensiones prácticas y matices a los propios aprendizajes de las alumnas.

Además, se abordaron otros asuntos en esta primera sesión:

- La problemática escolar relacionada con la pérdida de comunicatividad en el alumnado: a medida que son conscientes que el sistema sólo le pide las respuestas correctas va desapareciendo su capacidad de interrogar, indagar, reflexionar, opinar,...
- La evaluación compartida, es decir, que el alumno sea consciente de lo que aprende, para qué aprende y qué aprende; que se evidencie, al igual que se hace con las ideas previas, la evolución de su proceso de aprendizaje.

Los días que las alumnas comprometieron su asistencia al colegio fueron: miércoles (para reuniones en la jefatura de estudios para conocer el trabajo de programar unidades didácticas y secuenciar actividades) y viernes (para observar la cotidianeidad de las clases)<sup>3</sup>.

En la 2ª reunión, que tuvo lugar el 6 de febrero, Paco López presentó la unidad didáctica que ya preparaba sobre la población y el avance de actividades que tenía el claustro de profesores para la celebración del día de Andalucía. Como la unidad sobre la población se planteaba desde una perspectiva geográfica, se convino realizar una específica de la Prehistoria<sup>4</sup>. En relación a esta unidad didáctica se decide lo siguiente:

- a. Elaborar una guía o esquema de elementos comunes que puedan ser trabajados en la Prehistoria y en las fases sucesivas que de la Historia se preparen. Estos elementos han de constituir una serie de conceptualizaciones que informen sobre cada sociedad y permitan una trama de conceptos, procedimientos y actitudes.
- b. Determinar un vocabulario específico para cada una de las sociedades que se propongan.
- c. Procurar establecer hilos conductores que admitan recorridos por las sociedades históricas poniéndolas en relación y comparación (las monedas, las fechas-clave, las construcciones, la literatura, el arte,...) y donde se integren áreas como Matemáticas, Lengua, Geografía, Plástica.
- d. Que el trabajo sobre las sociedades históricas responda a las preguntas: ¿por qué? (causas), ¿qué? (consecuencias), ¿cómo? (medios), ¿para qué? (fines).

Para la 3ª reunión, el día 13 de febrero, comenzamos a trabajar a partir de una pregunta que realiza la alumna Carolina Ruiz respecto a cómo se organizan las tramas

---

<sup>3</sup> De cada sesión se ha llevado un diario. La profesora ha realizado el de las reuniones, las alumnas el de las observaciones.

<sup>4</sup> He de comentar, que como profesora, he querido participar en cada una de las tareas previstas y no como mera supervisora del trabajo de las alumnas.

de contenidos en las unidades didácticas que están realizando en el proyecto Con+Ciencia y cómo se formulan los problemas. Paco López fue explicando la selección de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que realizan a partir del Real Decreto 1513/2006, la formulación de los problemas de investigación y el diseño de la secuencia de actividades.

En definitiva y como conclusión al trabajo de este día, refiero una idea de Rafael Porlán, porque la sesión se ha dedicado a pensar qué y cómo enseñar, y esta idea expresa que el profesor ha de ser un profesional reflexivo y no un mecánico de la enseñanza.

El miércoles día 27 de febrero, Tania Muñoz y Rosario Cala fuimos para conocer cómo se habían trabajado las diferentes propuestas realizadas para la celebración del Día de Andalucía. Más que un proyecto centrado en los elementos habitualmente representativos de Andalucía y sus provincias, se habían trabajado las diferentes parcelas de la idiosincrasia de su propio barrio, Torreblanca, y los distintos fundamentos del barrio y sus vecinos como parte de Andalucía. Entre las diferentes propuestas que se presentaron en esta jornada enumeramos algunas que nos parecieron interesantes porque comprobamos el interés que suscitó en el alumnado que participaba sintiéndose parte de ellas: «Historias de vida» a partir de entrevistas a sus abuelos; un teatro con árboles genealógicos de vecinos del barrio; «Una mirada al pasado» (exposición de máquinas de escribir, radio, tocadiscos, proyector de cine,...); «Miguel Montoro, antes y ahora» (primer médico que atendió a los vecinos del barrio); «Torreblanca deportiva», «Torreblanca cultural»; «Torreblanca de fiesta: velás, romería, cruces de mayo,...»; «Exposición fotográfica de los espacios más importantes dentro del barrio: biblioteca, Centro Cívico, Distrito, SAE, etc.»; «Vídeos que hacen historia» (proyecciones a partir de los trabajos realizados sobre el himno del colegio desde la oralidad y los dibujos).

El miércoles 6 de marzo tuvo lugar la 4ª reunión en la jefatura de estudios y se dedicó a poner en común las distintas tramas de contenidos sobre la Prehistoria elaboradas por las alumnas Rosario Cala, Carolina Ruiz, Tania Muñoz, Magdalena Fernández y por la profesora Olga Duarte. A partir de esta puesta en común, Paco López propuso crear una tabla de conceptos metadisciplinares que pudiera ser utilizada por el profesorado para trabajar las sociedades prehistóricas e históricas y que permitiera hacer recorridos horizontales por temáticas (la vivienda, la vestimentas, el arte,...) o verticales, es decir, estudiar una sociedad en su conjunto.

Aún hubo tiempo la tarde del día 7 de marzo para asistir, acompañada de las alumnas Tania Muñoz y Carolina Ruiz, a una reunión del colectivo Con+Ciencia. Nosotras como alumnas valoramos el hecho de que profesionales del mundo de la educación hayan creado un foro para el diálogo, compartir experiencias y propuestas educativas. Permiten el enriquecimiento de alumnos y profesores a través de sus experiencias porque nos invitan, sin reparos, a intervenir en el discurso que se va sucediendo, dando valor a nuestras aportaciones y haciéndonos sentir parte de una comunidad educativa comprometida con su labor. No es sólo un espacio donde plantear programaciones y secuenciación de actividades sino que es también un espacio donde resolver dudas que no son resueltas a lo largo de los estudios universitarios como la acción tutorial.

Los días 13 y 20, habiendo ya empezado las alumnas sus prácticas del Grado de

Magisterio, junto con Paco López, Jesús Masero (director del colegio) he mantenido reuniones de trabajo a fin de avanzar la unidad didáctica «Investigando la Prehistoria». Principalmente, estamos en el diseño la secuencia de actividades y en la búsqueda de recursos para el estudio de las sociedades prehistóricas.

### *1.2 Las visitas a las aulas.*

Durante esta primera etapa en el CEIP Príncipe de Asturias (que retomaremos en junio tras finalizar las prácticas universitarias), desde el viernes 25 de enero al viernes 8 de marzo, hemos realizado dos actividades diferentes aunque complementarias, a saber:

Hemos tenido la oportunidad de observar cómo trabajan diferentes profesores dentro de una misma metodología, la investigativa. El plan de trabajo en el aula, que previamente ha realizado el maestro o maestra, puede verse modificado para atender a las necesidades reales del alumnado y no podría llevarse a cabo sin el análisis previo y el reconocimiento de esas ideas. Es por ello, que para que el aprendizaje sea efectivo y cubra las necesidades del alumnado nosotras como futuras maestras debemos permitir que el alumno exprese sus ideas y opiniones. Es básico, para la realización de una acción pedagógica adecuada en el aula y que atienda a la individualidad, que la programación sea a la par abierta y flexible y conocer el punto de partida desde el que cada alumno va a abordar los nuevos conocimientos. Para indagar este inicio, el docente debe estar abierto al diálogo, es muy importante el trabajo de escucha y crear conflictos cognitivos en nuestros alumnos para que reflexionen sobre sus propias ideas, tópicos y prejuicios. Igualmente, es importante que estas ideas queden recogidas para que el alumno o la alumna puedan comprobar, después del proceso de aprendizaje, cómo se han modificado sus ideas y cómo han evolucionado.

El maestro es el guía que orienta el proceso a partir de las ideas de los alumnos y crea actividades, donde se ofrecen los recursos necesarios para que los alumnos lleguen al aprendizaje de una forma constructiva, progresiva. Los conocimientos previos son puntos de inflexión para reelaborar un conocimiento nuevo. Este punto nos lleva a una reflexión más, deducida de las experiencias en el aula, la importancia de los procedimientos y las actitudes para alcanzar los conceptos. En una metodología tradicional el concepto es el contenido principal. Sin embargo, en la metodología de investigación debe existir un equilibrio entre los procedimientos, actitudes y conceptos. Ningún contenido es más importante que otro sino que uno es consecuencia del otro, es decir, hay que trabajar creando tramas de contenidos, y no jerarquías, donde se interrelacionen los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En principio, necesitamos tener una actitud positiva del niño ante el aprendizaje, ese puede que sea el trabajo más duro del maestro. Es responsabilidad del maestro conseguir la motivación del alumnado y ésta es otra de las razones para dar protagonismo al alumno y tener en cuenta sus ideas previas.

Hemos visto diferentes agrupaciones dentro de un aula, donde cada grupo realiza una actividad diferente. Desde esta óptica, hay que aclarar que estar sentado en grupo no implica que el trabajo sea grupal, ya que en ocasiones la actividad que realizan es individual, por parejas o incluso en gran grupo. Sin embargo, la metodología de investigación en el aula es ideal para fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo, de manera que todos aprenden de todos y cada uno se responsabiliza del trabajo que realiza

dentro del grupo, así como del buen funcionamiento del mismo. Esta forma de trabajar promueve el diálogo entre los compañeros, el respeto por las ideas de los demás y la seguridad a la hora de expresar opinión, permite al niño o niña asumir responsabilidades individuales y grupales, aceptar críticas y elaborarlas desde el respeto. En general, se consigue, en gran medida, tener al niño motivado e interesado por el aprendizaje e implicado en un ambiente de trabajo dentro del aula, en el que también se atiende a la diversidad sin que sean apartados los alumnos diferentes. Comprobamos cómo los problemas de investigación planteados se resuelven con diferentes recursos, libros de texto, libros temáticos, internet y mediante el uso de una variedad de instrumentos de observación (microscopio, microscopio de opacos, lupas), de diferentes utensilios de medidas (probetas, balanzas, pesos electrónicos, termómetros) y métodos de registros (papel milimetrado, tablas, mapas, etc.).

Otro punto importante es la integración de las diferentes áreas de conocimientos en una misma temática, no se hace diferenciación entre Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio. Normalmente, el eje vertebrador son las Ciencias Experimentales y a través de ellas se integran las áreas de Lengua, Matemáticas y Plástica. En el caso concreto de un aula de 6º de Primaria estaban aprendiendo a analizar oraciones y el maestro lo que hacía era utilizar textos relacionados con el tema que fueran a dar de Conocimiento del Medio, de manera que cuando empiezan el tema ya tienen adquirido el vocabulario necesario para una mejor comprensión.

Destacamos, también, el trabajo coordinado entre diferentes maestros dentro de un mismo ciclo o de diferentes ciclos, de manera que alumnos de diferentes clases o incluso diferentes ciclos trabajan un proyecto común. Así se permite la cohesión del alumnado en la escuela, se promueve la relación entre niños y niñas de diferentes edades, aumenta la empatía y disminuyen los conflictos que suelen surgir.

La relación con la familia del alumno también es un punto fuerte dentro de esta metodología. Conocer al alumno, su entorno familiar, problemas afectivos o temores, permiten al maestro atender a la individualidad y aminorar problemas que vienen desde fuera del aula.

## **METODOLOGÍA**

La metodología aplicada fue expuesta en la primera sesión de trabajo y está mencionada en forma de cuatro cuestiones en el apartado donde se inicia la descripción de la experiencia. Se puede decir que la metodología es de tipo investigativo y que se ha desarrollado en tres niveles:

Nivel 1: En relación con el conocimiento profesional de los estudiantes para maestro de Educación Primaria, porque partir de sus conclusiones sobre la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales» se ha pretendido desarrollar una hipótesis de progresión desde estas conclusiones y en relación con la experiencia en el colegio, investigando, por tanto, las conexiones teoría (modelo didáctico y diseño de unidades) y práctica.

Nivel 2: En relación con el modelo de investigación desarrollado por los maestros del colegio *Príncipe de Asturias* en sus diferentes tipos y aplicaciones y las aportaciones

para el desarrollo profesional de las alumnas en formación, intentando contribuir a la elaboración de un modelo didáctico propio.

Nivel 3: En la vinculación con el modelo de escuela deseable y con la intención de enriquecer el desarrollo profesional de quien como profesora subscribe esta propuesta, para también mejorar su acción formadora y favorecer el perfeccionamiento de la formación del profesorado dentro de este modelo de escuela deseable.

Así pues, cualitativamente, se han ido evidenciando y explicitado las necesarias relaciones y reflexiones entre teoría y práctica y los distintos niveles de profundización de los conocimientos han tenido su marco de referencia en el modelo de investigación aplicado en el colegio.

## **RESULTADOS**

En nuestra experiencia en el colegio *Príncipe de Asturias* y a través de los conocimientos adquiridos en la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales», establecemos diferentes conexiones entre la teoría y la práctica. En referencia a los modelos de profesorado hemos podido diferenciar tres tipos: el investigativo y sus expresiones en el propio colegio y, actualmente, en nuestras prácticas universitarias, el de los maestros que nos tutorizan: el modelo espontaneísta y el trasmisivo. Muy a nuestro pesar, podemos afirmar que estos dos modelos siguen siendo la práctica más extendida, aunque la Ley de Educación actual refleja una línea pedagógica que se ocupa de trabajar en competencias y permite adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos, es decir, propone enseñar de forma significativa. Sin embargo, es llamativo cómo, en la realidad de los centros educativos, hay una gran desconexión entre esta formulación que ofrece el currículum y el trabajo de los docentes en las aulas, mayoritariamente centrado en el seguimiento del libro de texto. De ahí, la importancia de introducir un modelo didáctico alternativo como el de investigación, porque comprobamos que el alumno no sólo consigue alcanzar buenos resultados académicos (que hoy en día parece que es lo que más preocupa a los maestros) sino, en definitiva, porque desarrolla lo que ya viene implícito en el niño, por el mero hecho de ser niño, la curiosidad por conocer y aprender.

Por otro lado, hemos podido comprender mejor los elementos del conocimiento escolar en el modelo de investigación. En éste, el saber disciplinar tiene un papel muy importante como parte del conocimiento escolar, ya que nos ofrece aquellos conocimientos científicos relevantes, pero el conocimiento escolar tiene, a su vez, otro componente, igualmente importante, a saber, el conocimiento cotidiano que contiene las ideas que los alumnos poseen de un tema determinado y que han adquirido en relación con agentes socializadores diferentes de la escuela y en contextos determinados. Como Paco López comentó en la sesión del día 5 de diciembre, el conocimiento escolar debe responder a la pregunta *¿qué saber?*, e incluye de manera interrelacionada datos, hechos, conceptos, relaciones, habilidades y actitudes. En este sentido, el conocimiento escolar no se refiere a un conocimiento basado exclusivamente en las aportaciones de las disciplinas ni tampoco en las informaciones aportadas por una perspectiva meramente cotidiana, sino que la selección y formulación de este tipo de conocimiento deseable contempla e integra, de manera adaptada, los contenidos procedentes de diversas fuentes: contenidos científicos, ideas de los alumnos, problemas socio-ambientales que tienen que ver con los contenidos escolares y el conjunto de

conocimientos metadisciplinares que le permiten, al alumnado, comprender el mundo en el que vive como ser humano y ciudadano.

Otra de las cuestiones que hemos de resaltar es el aprendizaje que para nosotras ha supuesto la elaboración de una unidad didáctica desde una perspectiva investigadora, unidad que hemos practicado en grupos de trabajo y como uno de los trabajos evaluables de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales». Así pues, hemos entendido la parte correspondiente a la elaboración de las unidades didácticas en el Proyecto Con+Ciencia y participar sin grandes dificultades en la elaboración de las mismas. Para organizar las actividades, desde esta metodología hemos tenido en cuenta las siguientes pautas: la primera de ellas es plantear la problemática sobre la que se va a trabajar, teniendo en cuenta qué es lo que queremos enseñar y qué es lo que a los alumnos les interesa. En segundo lugar, conocer cuáles son las concepciones que el alumnado tiene sobre el tema ya que a partir de ellas comenzará el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, seleccionar y organizar los contenidos; llegando a diseñar actividades en una secuencia encaminada a que los alumnos se cuestionen qué saben sobre el objeto de investigación, organicen el trabajo de indagación y amplíen la información siempre desde una perspectiva comparativa y crítica. Finalmente, comprobar si el alumno ha comprendido, ha hecho suyos, los conocimientos deseados y la evolución o progresión que ha sufrido desde el inicio del tema hasta su conclusión.

En nuestra estada en el colegio *Príncipe de Asturias* hemos comprobado cómo los niños que trabajan bajo esta metodología desarrollan su autonomía personal a la vez que aprenden a desenvolverse en grupo asumiendo tareas de cooperación e individuales desde el respeto y con responsabilidad.

Esta experiencia dista mucho de aquélla en la que nosotras nos desarrollamos como alumnas de Primaria, por lo que no podemos enseñar tal y como nos enseñaron ni podemos esperar que el alumnado aprenda como nosotras aprendimos.

## **CONCLUSIONES**

Como alumnas, a través de las reuniones que hemos realizado en el CEIP *Príncipe de Asturias* hemos podido sacar diferentes conclusiones que vamos a comentar a continuación:

Es importante observar y analizar el aula para poder identificar las necesidades de cada alumno.

El planteamiento de los conocimientos debe presentarse ante al alumno de manera tangible y contextualizada, para crear amplias posibilidades de aprendizaje significativo sin que los contenidos respondan a un formato cerrado conforme a los patrones de las disciplinas científicas. Resulta imprescindible que exista la adecuación de las tareas o contenidos mediante una hipótesis de progresión donde se reformulen, a partir de las ideas e intereses de los alumnos, distintos niveles según la profundidad e intensidad que puedan alcanzarse en función de las capacidades de los alumnos; si seguimos esta acción didáctica de trabajo en el aula, será más fácil que puedan llegar a darle un

sentido a la educación que reciben ya que sus intereses coincidirán con los contenidos que deben aprender.

En cuanto a la formulación de las tramas de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para poder atender a una programación coherente hemos de manejar distintos elementos, estrategias y recursos además del ya conocido libro de texto.

Decir, finalmente, que valoramos el diálogo entre los componentes de la comunidad educativa, resaltando el nivel de comunicación donde quedan eliminadas las relaciones de poder a las que está asociada la figura del maestro. El diálogo constante que hemos observado en las clases a las que asistimos permite al maestro mejorar su docencia a través de las opiniones y propuestas realizadas desde una óptica crítica y constructiva de los verdaderos protagonistas del aprendizaje, los alumnos.

Como profesora puedo decir que he comprobado mediante esta experiencia cómo las alumnas que suscriben el artículo han elaborado un discurso a partir de los contenidos de la asignatura; que éstos han sido utilizados para observar, analizar, manejarse con el vocabulario de la didáctica y de la metodología de investigación, que los contenidos les han servido para aportar sus propios razonamientos en el diseño de tramas de contenidos y actividades; también, que la experiencia les ha permitido conocer el trabajo previo que ha de realizar todo docente antes de enseñar, es decir, abordar la enseñanza desde un modelo didáctico en sus componentes de acción para qué, qué y cómo. Queda de esta experiencia, un modelo de investigación como referente que es causa de la intervención en el aula y consecuencia de la misma.

## **BIBLIOGRAFÍA**

GARCÍA DÍAZ (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Serie Fundamentos nº 8, Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 207 (18 de febrero de 2000). En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>.

PORLÁN ARIZA, R., GARCÍA GÓMEZ, S. Y MARTÍN TOSCANO, J. (1992) «Una propuesta de desarrollo profesional en el marco del Proyecto Curricular IRES». *Revista Cuadernos de Pedagogía* nº 204, junio. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

MUÑOZ MORILLO, T. «Informe 6 de conclusiones de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales; curso 2012/2013». Documento de trabajo inédito (2013).

RUIZ GARRIGA, C. «Informe 6 de conclusiones de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales; curso 2012/2013». Documento de trabajo inédito (2013).