

DECONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL LIBRO DE TEXTO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN PREVIA DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Navarro Medina, Elisa

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

enavarro5@us.es

Ferreras Listán, Mario

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

mferreras@us.es

Solís Espallargas, Carmen

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

solise@us.es

Corujo Vélez, M^a del Carmen

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

mcorujo@us.es

RESUMEN

Las Prácticas Docentes constituyen un periodo fundamental para los estudiantes del Grado de Educación Primaria. Este periodo formativo supone su inmersión en los centros educativos para conocer su dinámica, iniciándose en la práctica docente e integrando los conocimientos desarrollados en las aulas, en los contextos reales de su desarrollo profesional. Dentro del programa de estudios de este Grado en la Universidad de Sevilla, la asignatura se divide en tres momentos: una formación previa; las prácticas en los centros; y un periodo formativo posterior. Esta comunicación recoge la experiencia realizada desde el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, durante este curso académico, en el periodo de formación previa. Hemos realizado una propuesta didáctica integrada basada en el desarrollo de estrategias entre los estudiantes que les permitan desarrollar su actividad profesional

tomando el libro de texto como recurso generalizado y haciendo propuestas a alternativas a éste, desde una perspectiva metodológica basada en la investigación escolar.

Palabras clave: formación inicial, recursos didácticos, metodología de investigación escolar.

DECONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION OF TEXTBOOK. DIDACTIC PROPOSAL IN PREVIOUS TRAINING IN DEGREE IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

Teachers' practices are an essential for students in Grade Primary Education. This period involves immersion in schools to learn their dynamics, beginning in professional practice and integrating the knowledge developed in the classroom, in real contexts of their professional development. Within the curriculum of this degree at the University of Seville, the course is divided into three parts: pre- training, practice in schools, and a subsequent training period. This paper describes the experiences made from the Department of Didactics of Experimental and Social Sciences, during this academic year, in the period pre- training. We performed a course for the students. In this course, the students can develop activities to improve the use of the textbook.

Keywords: initial education, teaching resources, scholar research methodology.

La finalidad de nuestra propuesta didáctica

El conocimiento profesional docente no se construye únicamente por la mera transmisión de contenidos, por muy fundamentados y rigurosos que estos sean, pues la propia naturaleza práctica de esta profesión requiere de estudiantes que pongan en juego esos contenidos contruidos desde posicionamientos críticos en experiencias profesionales que les sean útiles y estén adaptadas a sus necesidades. En muchas ocasiones, las pautas de acción/actuación que queremos desarrollar en nuestro quehacer diario, han sido adquiridas y afianzadas durante nuestra dilatada experiencia como alumnos, siendo interiorizadas y reproducidas (de manera consciente o inconsciente) independientemente de si son más o menos adecuadas. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de dedicar tiempos y espacios, en la formación inicial, para la reconstrucción

consciente de dichas pautas a la luz de los aportes de la investigación didáctica, intentando generar una conciencia positiva ante nuevas estrategias de intervención en el aula, desde la perspectiva de prácticas deseables. En torno a estos planteamientos, nuestro departamento ha pretendido desarrollar en nuestros estudiantes, a través de esta propuesta, su capacidad crítica con respecto al uso del libro de texto que sigue siendo el recurso predominante en las aulas de Educación Primaria. En este sentido, tratamos de que nuestro alumnado pueda distanciarse, en la medida de lo posible, de un modelo didáctico transmisivo y construir su propio modelo didáctico personal, marcado por una vertiente de desarrollo de la investigación escolar.

Nuestra propuesta parte, por tanto, de la realidad que impera en las aulas: el libro de texto como recurso único sobre el que basar la enseñanza y el aprendizaje. Si repasamos la bibliografía existente con respecto al tema, autores como Popkewitz (1998) consideran que los libros de texto, como material didáctico, trascienden las paredes de la escuela, constituyendo un elemento destacado en la conformación de ese sujeto que cada sociedad pretende “producir”. Martínez Bonafé (2008) afirma que existe un gran consenso en parte de los investigadores dedicados a este campo, que definen al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículo, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estática y cerrada; deslocalizan el saber que da autonomía y concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder. Por tanto, los libros de texto se configuran como elementos transmisores del currículo que, a su vez, contienen un bagaje de conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes. En esta línea, Del Carmen (2001) afirma que este recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos siendo, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado, aunque como advierte Valls (2002) hay que tener en cuenta que el hecho de que ciertos contenidos se encuentren en los manuales escolares, no significa que estos sean tratados en el aula y se podría añadir también el diferente uso que los docentes hacen de los manuales en sus aulas. Sin embargo, no deja de existir ese protagonismo que poseen los libros de texto en la actualidad como elemento de trabajo fundamental utilizado en las escuelas. Es obvio que hoy por hoy el libro de texto sigue siendo aún el principal material didáctico de los centros de Educación Primaria, recopilando entre sus páginas la mayoría de los

contenidos que los alumnos deberán ir adquiriendo a lo largo de su formación escolar, de ahí que nuestro objetivo sea desarrollar una propuesta didáctica donde los estudiantes, tomando como base una unidad didáctica de un libro de texto de Primaria, desarrollasen su propia propuesta desde un modelo metodológico basado en la investigación escolar. Para ello, hemos planificado ocho sesiones de trabajo, donde tanto en el trabajo presencial como en el trabajo autónomo¹, los estudiantes han ido reflexionando y construyendo estrategias de crítica al libro de texto y de mejoras a éste, desde modelos de investigación escolar. A continuación detallamos el desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo.

Desarrollo de la planificación de la Formación Previa desde el Departamento de Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales.

En la *primera sesión o sesión de introducción*, lo que se pretende es dar a conocer y presentar cuáles son las finalidades y objetivos que abordaremos a lo largo del desarrollo de esta asignatura, es decir, deseamos enseñar cómo a partir de un recurso didáctico comúnmente extendido y utilizado en las aulas de Educación Primaria, el libro de texto, podemos llegar a diseñar una propuesta alternativa que responda mejor a las necesidades de los alumnos. Además presentamos un pequeño cronograma donde especificamos que contenidos trabajaremos, así como la metodología puesta en práctica y la evaluación de dicha propuesta.

Para comenzar, organizamos el aula en subgrupos de trabajo de 4-5 alumnos y planteamos un debate inicial a partir de las siguientes cuestiones: cómo se trabaja habitualmente en las aulas de Educación Primaria; qué recursos priman en ellos; por qué se trabaja así y no de otra forma; se puede modificar ese planteamiento de trabajo por otro y por cuál lo modificaríamos; y qué tendríamos que hacer para modificar el planteamiento. Con esta actividad pretendemos poner en situación a los alumnos, así como detectar cuáles son sus concepciones iniciales respecto al tema, adquiridas durante su formación como futuros maestros.

¹ En el desarrollo de esta asignatura participan cinco áreas de conocimiento. Cada una de ellas tiene una sesión a la semana de tres horas de duración. De esas tres horas, una hora y media es de trabajo en el aula con el docente y la otra hora y media de trabajo autónomo de los estudiantes fuera del aula. Por tanto, en cada una de las sesiones, independientemente del área (Ciencias Experimentales o Sociales, en nuestro caso) debían de planificarse actividades que cubriesen este tiempo.

A continuación se les presenta un supuesto, en el que se enfrentan a un problema, que durante las ocho sesiones de trabajo (cuatro con el área de Sociales y cuatro con el área de Experimentales) tendrán que dar respuesta. El supuesto es el siguiente:

Imaginar que cuando lleguéis al centro, el profesor con el que trabajáis sigue una metodología de trabajo tradicional, donde el libro es el recurso principal. Sin embargo, vosotros creéis que el trabajo que hacen los alumnos podría ser abordado desde una metodología más investigativa, aunque no podéis dejar de usar el libro de texto. ¿Qué haríais?, ¿cómo sería vuestra propuesta?

Antes de comenzar con las propuestas alternativas de los subgrupos de trabajo, y a modo de primera actividad de conocimiento de lo que se pueden encontrar en los libros, se analizan cuatro editoriales de uso frecuente en los centros de Educación Primaria tomando como tema “Los Ecosistemas”. Los aspectos a analizar consisten en: 1. Finalidad de la unidad didáctica; 2. Objetivos y competencias que se persiguen en ella; 3. Contenidos que recoge: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Porcentaje en el que aparecen; 4. Lógica de la secuencia de actividades. Tipos de actividades. Finalidad de cada actividad; 5. Evaluación de la unidad didáctica. Tipo de evaluación. Finalidad de la evaluación; 6. Papel (presumible) de profesorado y alumnado en la unidad didáctica; 7. Ventajas e inconvenientes de la unidad didáctica; y 8. Reflexión final del análisis.

En la *segunda sesión*, se pretende comparar el análisis que ellos han realizado sobre el libro de texto, con una forma distinta de organizar y trabajar el conocimiento escolar, mucho más acorde con la metodología investigativa. En primer lugar se retoma el análisis del libro de texto, realizando una puesta en común de la tarea realizada anteriormente. De la puesta en común salieron cuestiones como:

- a. El tipo de contenidos presente en los libros suele responder a las diversas disciplinas (Geología, Biología, Física, Química, Geografía, Historia...), siendo claramente identificables en las “partes” de que constan los libros.
- b. La organización de los contenidos dentro de cada tema o lección suele responder, a un formato “académico”, que sigue la lógica interna de las disciplinas. Este tipo de organización suele resultar lineal y poco conectada con las realidades del entorno del alumnado; son “paquetes” de información ya preparados y codificados de una determinada forma.

- c. En cada lección o tema se suelen desarrollar varios “discursos” paralelos, que apenas se entrecruzan o interaccionan: el discurso “teórico”, que va exponiendo los contenidos de carácter conceptual; el discurso de los “recuadros”, que van recordando cosas importantes o definiciones o glosario, etc.; el discurso de las temáticas transversales; el discurso de las imágenes e ilustraciones, que raramente están conectadas de forma estrecha con el discurso teórico o con los ejercicios; etc.
- d. Suele haber un predominio de los contenidos de carácter conceptual, con bastante abundancia de informaciones. Los contenidos conceptuales de carácter “académico” están intercalados, formando ese discurso “teórico” nuclear y bien identificable en todos los libros. Asimismo, se manejan muchas informaciones (datos, hechos, etc.), pero realmente no suelen tener un lugar central en el discurso los conceptos clave para entender las realidades, supuestamente, analizadas.
- e. No se suele contemplar la cuestión de posibles “niveles de profundidad” en los contenidos. En todo caso, el discurso del libro suele buscar, de forma casi “intuitiva”, una cierta adaptación a la edad de los alumnos; y esto lo suelen hacer los profesores también basándose en su propia experiencia profesional.
- f. Las lecciones no se conciben casi nunca estructuradas en torno a una “secuencia de actividades”, que pudiera ir poniendo en juego, de forma organizada, los diversos contenidos. Por el contrario, el eje central de cada lección suele ser un discurso “teórico” de carácter conceptual y con formato académico, que puede, en todo caso, ser complementado con la realización de algunas “actividades”, que, en realidad, son más bien “ejercicios” de escaso alcance intelectual para el alumno, pues, con frecuencia, lo que requiere de éste es localizar la frase o palabra que tiene que poner para rellenar determinados huecos.

En la siguiente actividad, y bajo la misma temática de “Los Ecosistemas” se analiza el material didáctico elaborado desde el proyecto Con+Ciencia². Utilizando los mismos parámetros de análisis presentados anteriormente, los estudiantes trabajan sobre una propuesta didáctica que pone de relieve una metodología investigativa, donde los escolares construyen su propio conocimiento, donde los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales intentan alcanzar un equilibrio coherente, donde aparecen varios niveles de profundización en el tema, para avanzar progresivamente en

² El material puede consultarse en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/site/concienciarecursos/>

un conocimiento más complejo y donde la secuencia de actividades sirve como guía o como hoja de ruta, organizando los contenidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras el análisis de este material, se realiza una comparativa entre ambas opciones, (libro de texto tradicional y propuesta didáctica alternativa) para poder decidir en qué línea deseamos ubicarnos a la hora de establecer nuestro modelo didáctico personal. En esa comparación comenzamos a establecer y entrever qué estrategias podemos usar para que, partiendo de un material más tradicional, podamos “deconstruirlo” para poder “reconstruirlo” pero con una perspectiva metodológica diferente. Continuando con el supuesto práctico planteado, y teniendo como referencia las actividades realizadas, cada subgrupo de trabajo elegirá una unidad didáctica de un libro de Conocimiento del Medio de Educación Primaria para comenzar a diseñar su propuesta alternativa.

En la *tercera sesión*, partiendo del trabajo realizado anteriormente, se realiza un análisis más profundo de las competencias y de los objetivos que aparecen en las unidades didácticas que cada grupo ha decidido trabajar. Además establecen su propia definición de competencias y objetivos, así como cuales quieren trabajar y alcanzar en su propuesta alternativa.

A partir de una noticia³ se debate sobre cuestiones como: por qué evaluar competencias y no objetivos; por qué fallamos los españoles en las pruebas PISA; qué se nos evalúa en las escuelas; o en qué se diferencia un objetivo de una competencia. A continuación, desarrollamos una dinámica de grupo para determinar entre todos una definición de competencia. La dinámica comienza con la elaboración de una definición de competencia por cada subgrupo de trabajo. Esa definición se comparte e intercambia con otros subgrupos, anotando las “palabras claves” que definen dicho concepto. Una vez los diferentes grupos han leído entre cuatro o cinco definiciones diferentes de competencia y han tomado diferentes palabras claves, hacemos una puesta en común e anotamos en la pizarra las claves que van saliendo. Las comentamos y entre todos construimos una definición “amplia y abierta”, ya que el objetivo es que diseccionen el término competencia y lleguen a las partes básicas que lo configuran.

Cada grupo, con una definición más nítida de competencia (definida en descriptores), debe localizar las competencias que se trabajan en su propuesta didáctica para que, partiendo de éstas, puedan reformular unos nuevos objetivos y competencias que vayan

³ El video de la noticia puede consultarse en el siguiente enlace: http://www.antena3.com/noticias/sociedad/espaoles-rezagados-informe-pisa-adultos_2013100700281.html

en sintonía con la nueva propuesta. Es decir, los objetivos deben estar vinculados a alcanzar alguna competencia, puede ser que varios objetivos diferentes nos lleven a alcanzar una competencia o que incluso un mismo objetivo nos ayude a trabajar diferentes competencias.

En la *cuarta sesión* empezamos reflexionando sobre el proceso seguido y las propuestas realizadas en objetivos y competencias de la sesión anterior, con objeto de retomar el tema orientándolo hacia la deconstrucción-construcción de los contenidos. Pero antes de empezar este trabajo planteamos un vídeo, “*Sheldon enseña Física a Penny*⁴”, con la finalidad de ver el modo de enseñar un contenido y debatir en torno a unas preguntas de reflexión sobre modelos, tipos, instrumentos de enseñanza, fuentes de contenidos, sentimientos del alumno, relacionándolo, a su vez, con los modelos de enseñanza conocidos por el alumnado. El debate del vídeo nos permite concluir que se representa un modelo expositivo, donde el conocimiento sólo pertenece al que enseña, que no parte de las ideas previas del alumno ni tiene en cuenta sus intereses, haciendo especial hincapié en que algunas de las características observadas guardan relación con experiencias previas del alumnado.

A partir de aquí justificamos la necesidad de analizar los contenidos utilizados por las editoriales al uso e identificar una serie de características. Además de las propuestas de análisis de los alumnos, les ofrecimos dos cuadros de análisis de contenido para facilitar su labor. De la puesta en común observamos que en la mayoría de las editoriales predominan contenidos conceptuales, en mayor proporción que los procedimentales y actitudinales, que se recogían en apartados finales a los que normalmente se les da poca importancia. Estos se secuenciaban de manera lineal, aunque con cierto nivel de dificultad creciente, partiendo de enunciados generales y definiciones para pasar a datos más concretos y clasificaciones, pero en ningún caso estableciendo relaciones entre ellos, sino como un conglomerado que poco parte de la realidad del alumnado.

Una vez analizada la visión de los libros de texto en grupos y hecho el debate en gran grupo, propusimos las características del modelo didáctico de carácter investigativo. Para ello los estudiantes deben convertir los temas de sus libros de texto en una problemática socioambiental, cuyos contenidos deben estar relacionados (integrando las

⁴ El vídeo puede consultarse en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=5otv_g89OjY

áreas de experimentales y sociales) y planificados según una trama, de la que les facilitamos ejemplos para que ellos construyan la relativa a su unidad.

La *quinta sesión* ahonda en las actividades propuestas por los libros de texto. Para ello facilitamos dos anexos, de Mateos (2008) y Ferreras y Estepa (2014), que ofrecen al alumnado distintas denominaciones de actividades según su objetivo, el uso de competencias que promueva en el alumno, el nivel de complejidad, el tipo de agrupación y el momento de uso, entre otras categorías. Tras un análisis grupal y una puesta en común, concluimos que la mayoría de las actividades de los libros de texto pretenden reforzar el contenido conceptual, repitiéndolos, por lo que el único proceso que desarrolla en el alumnado es la búsqueda y la réplica de información. También aparecen en algunos textos actividades de búsqueda y elaboración de información de manera grupal, aunque en un nivel muy inferior y como actividades opcionales de ampliación, que normalmente no se llevan a la práctica.

Según los resultados obtenidos, el papel del profesorado será aplicador, limitando sus funciones a dar instrucciones, vigilar el cumplimiento de la tarea, plantear cuestiones, mientras que el de los niños y niñas será rellenar y cumplimentar tareas encargadas, sobre todo de tipo individual y poco de trabajo cooperativo, en vez de generar deseos de búsqueda, indagación, resolución de problemas. Por ello, el paso siguiente es que nuestros futuros maestros propongan actividades alternativas a las de los libros de texto, cuyas características deben promover situaciones de aprendizaje a partir de la investigación escolar. Las aportaciones hechas son muy variadas, tanto en las actividades iniciales, como de desarrollo y finales.

El objetivo de la *sexta sesión* ha sido que los grupos, una vez terminado el diseño de sus actividades, eligieran, para exponer a sus compañeros, aquella actividad que considere más innovadora.

Teniendo como referencia el trabajo de deconstrucción y reconstrucción realizado por el alumnado sobre cada uno de los bloques mencionados, el objetivo de esta *séptima sesión*, correspondiente a la evaluación, es hacer un análisis sobre uno de los instrumentos más utilizados en la escuela: el examen. En esta sesión reflexionamos sobre algunas cuestiones tales como si el tipo de respuestas que da el alumnado es útil para que el docente sepa la evolución de su aprendizaje o por el contrario se utiliza como instrumento que califica la capacidad memorística del alumnado. Valoramos hasta qué punto el tipo de preguntas que se plantean son capaces de fomentar el pensamiento

crítico, si son capaces de explicar las ideas a otros compañeros con sus propias palabras o si son capaces de argumentar en aquellas ideas que creen y de defender con argumentos las que no están de acuerdo.

Para el desarrollo de esta sesión, utilizamos el monólogo “exámenes asesinos y sanguinarios⁵” sobre el uso de los exámenes, debatiendo entorno a las siguientes cuestiones: ¿qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Os sentís identificados con el chico del vídeo?, intentando poner en juego sus experiencias con la evaluación en niveles educativos anteriores. Una vez debatido sobre estas cuestiones, decidimos analizar un examen utilizado en sexto de Educación Primaria. Para el análisis de este examen trabajamos las siguientes cuestiones: ¿Que creéis que se evalúa a través de un examen de este tipo? ¿Pensáis que suelen hacerse exámenes así? ¿Qué opinión os merecen? ¿Pensáis que está relacionado el para qué y qué se evalúa con el cómo y cuándo se hace? ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación en la propuesta que estáis analizando? Estas preguntas han ido acompañadas de una tabla con indicadores para obtener información sobre: ¿Qué evalúo?, ¿Cómo evalúo?, ¿Cuándo evalúo? Y ¿Por qué evalúo?

Tras el análisis por grupos realizamos una puesta en común sobre los resultados de estas cuatro preguntas y les proponemos que, como alternativa al examen, cada grupo diseñe un instrumento de evaluación teniendo en cuenta el qué, cómo, cuándo y por qué evalúo y los acuerdos que llevaron a cabo el equipo sobre estas cuestiones. Para uniformizar sus instrumentos, deben de responder a los siguientes apartados: objetivo, momento de uso y desarrollo.

La *octava y última sesión* de nuestra propuesta didáctica recoge una actividad bien distinta a lo realizado hasta el momento pero que complementa perfectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado. Para muchos de los alumnos y alumnas el periodo de prácticas supone la primera oportunidad de inmersión en un centro y de trabajo con niños y niñas. Esto les lleva a experimentar durante esta etapa de formación previa a las prácticas emociones relacionadas con miedos, incertidumbres, nerviosismo, preocupación, entusiasmo, que de alguna manera los formadores tenemos que tener en cuenta e integrar el trabajo de estas emociones en nuestros contenidos. Para trabajar estas emociones y dar respuestas a las preguntas que los estudiantes se plantean antes de

⁵ El video puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=pz2NDa6EGBM>

iniciar su periodo de prácticas hemos llevado a cabo una actividad que se ha desarrollado paralelamente a las sesiones de trabajo.

La actividad consiste en que, en la sesión uno de esta formación previa, los estudiantes en grupo decidían qué preguntas le harían a un maestro en ejercicio. Cada equipo planteó tres preguntas significativas y se compartieron con el grupo grande. Este ejercicio se realizó en cada uno de los grupos y el equipo docente pusimos en común las preguntas para hacer una selección de las más significativas. Tras la selección contactamos con maestros en ejercicio que respondieron a las preguntas desde dos enfoques, un maestro tradicional y un maestro con un enfoque metodológico más alternativo. Grabamos las respuestas en vídeo y las llevamos a las aulas. El visionado dio lugar a terminar de resolver las respuestas a los planteamientos del alumnado.

Algunas conclusiones de la puesta en práctica de la propuesta

Tras una evaluación general de esta Formación previa, los estudiantes han valorado el trabajo de conexión con la práctica docente que desde nuestro departamento hemos intentado darle a este periodo formativo. Para ellos resulta fundamental saber utilizar el libro de texto más allá de esa perspectiva tradicional y agradecen que hayamos sido capaces de ofrecer herramientas para, trabajando con él, proponer alternativas más investigativas. Señalan que llevar a cabo propuestas didácticas más innovadoras no resulta tarea fácil, así reconocen que el análisis de una propuesta didáctica más investigativa les ha permitido conocer más a fondo las características que han de tener estas unidades. Las sugerencias más destacadas de los estudiantes giran en torno al exceso de carga de actividades y a la eliminación del trabajo autónomo, pidiendo que éste se realice presencialmente con los docentes. Respecto al contenido de la asignatura proponen relacionar el diseño de la intervención con aspectos más vinculados con la propia gestión del aula así como la presencia de maestros y maestras en activo en las sesiones para un intercambio de experiencias.

Las valoraciones por parte del equipo docente son positivas en cuanto a la implementación de una propuesta innovadora como es la desconstrucción del libro de texto y el trabajo de reconstrucción de una propuesta desde un modelo investigativo. También consideramos positivo el trabajo colaborativo realizado por un equipo formado por una decena de profesores pertenecientes a dos áreas en el que los contenidos y organización de la asignatura han sido elaborados de forma conjunta en seminarios de

trabajo. Desde nuestro departamento, apostamos por la idea de que el trabajo en equipo por parte de los docentes es un elemento potenciador del aprendizaje de los estudiantes y ello ha quedado patente en el desarrollo de esta asignatura. Para la elaboración de ésta, hemos tenido, durante el mes previo a su puesta en práctica, sesiones de trabajo todas las semanas. Nuestro objetivo era discutir pausadamente cada una de las ideas, reflexiones y actividades que les íbamos a proponer a los estudiantes, pero sobre todo, combinar desde un punto de vista didáctico y organizativo dos áreas de conocimiento. Durante el desarrollo de la asignatura, los dos docentes (del área de Ciencias Experimentales y el de Ciencias Sociales) participantes en cada grupo de estudiantes, se reunían para coordinar su trabajo, comentar incidencias de aula y proponer pequeños reajustes, atendiendo siempre a las necesidades de su grupo de estudiantes. Los resultados de estas reuniones han sido la propuesta que aquí hemos presentado y que, por supuesto, tiene mejoras para futuras implementaciones.

Bibliografía:

Del Carmen, L.M. (2001). Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*, 43, 51-56.

Ferreras, M. y Estepa, J. (En prensa). Las actividades en los libros de texto de Conocimiento del Medio. Clasificación, tipología y aprendizaje en relación con la enseñanza del Patrimonio. En *XXV años de investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Universitat autónoma de Barcelona.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. [En línea] *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 62-73. Accesible en: <http://rase.ase.es:81/index.php/RASE/article/view/31>

Mateos, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 22, 3-22.

Popkewitz, T (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Valls, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*, nº. 17/18, 67-78.