



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**TRABAJO FINAL DE GRADO EN
MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMÀRIA**

**INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA
DOCENTE EN LAS CIENCIAS
SOCIALES**

Autor: Francisco Javier Herrero Rebollar

Tutora: Emma Dunia Vidal Prades

Didáctica de las Ciencias Sociales

Curso 2017-2018

ÍNDICE

1. Resumen y Palabras clave.....	3 - 4
2. Justificación del tema escogido.....	5 - 6
3. Introducción teórica.....	6 - 17
3.1. ¿Qué entendemos por Ciencias Sociales?.....	6 - 7
3.2. Los enfoques psicopedagógicos que influyen en las metodologías.....	7 - 12
3.3. Las cinco metodologías analizadas.....	13 - 17
4. Caso Práctico.....	17 - 18
4.1. Tipos de encuestas.....	17 - 18
5. Metodología.....	18 - 21
5.1. Objetivos.....	19
5.2. Muestra utilizada.....	19
5.3. Instrumento.....	19 - 21
5.4. Procedimiento.....	21
6. Resultados.....	22 - 32
7. Conclusiones.....	32 - 35
8. Referencias bibliográficas y webgrafía.....	35 - 38
9. Anexos.....	39 - 42

ABSTRACT

Nowadays the areas of education and didactics offer multitude of methodological possibilities based on the resources available to schools to carry out their lessons in the classroom, ranging from innovative methodologies to other more traditional. The question that are often ask teachers in choosing one or the other is very complex, what is the best or most proper methodology to carry out in your classroom?, by the results of this work will try to shed some light on this issue not directly giving the solution to what is best and what is not, but that based on the results you will get to know that methodology is the most widely used by teachers and that benefits will find in its use.

The questionnaire was designed with the intention of knowing the type of methods most commonly used in the social sciences at some of the centers of the towns of Nules, Vall de Uxó, Castellnovo and Segorbe. By means of the opinions of these teachers away you will see if the teachers feel more trend to the use of more innovative with the more traditional methodologies or the contrary. For this purpose it will be necessary to observe the results on what types of methodologies and resources prefer used in social sciences and draw conclusions about benefits and disadvantages offered for teachers and students. Obtaining results that teachers prefer the combination of methodologies in the classroom to achieve meaningful learning for all students.

For this reason, it will be necessary to the introduction of one vocabulary more specific for the elaboration of this project, speaking of psycho-pedagogical approaches, types of surveys, types of teaching methodologies and pedagogical resources in the classroom.

1. RESUMEN

Hoy en día los ámbitos de la educación y la didáctica ofrecen multitud de posibilidades metodológicas en base a los recursos de los que disponen los centros educativos para llevar a cabo sus lecciones en las aulas, incluyendo desde metodologías muy innovadoras hasta otras más tradicionales. La pregunta que se les suele plantear a los docentes a la hora de elegir una u otra es muy compleja, ¿Cuál es la mejor o más correcta para llevar a cabo en su aula?, mediante los resultados de este trabajo trataré de arrojar un poco de luz a esta cuestión, no dando directamente la solución a cuál es mejor y cuál no lo es, sino que basándome en los resultados se podrá llegar a conocer que metodología es la más usada por los docentes y que beneficios encontraremos en su uso.

Para ello ha sido realizado un cuestionario con la intención de conocer el tipo de metodologías que más se utilizan en las Ciencias Sociales en algunos de los centros de las localidades de Nules, Vall de Uxó, Castellnovo y Segorbe. Por medio de las opiniones de estos docentes se

podrá observar si estos sienten más tendencia al uso de las metodologías más innovadoras frente a las más tradicionalistas o al contrario. Para ello será necesario observar los resultados obtenidos sobre qué tipos de metodologías y recursos prefieren utilizar en Ciencias Sociales y extraer las conclusiones sobre qué beneficios y desventajas ofrecen para el docente y el alumnado. Obteniendo como resultados que los docentes prefieren la combinación de metodologías en el aula para lograr un aprendizaje significativo para todo el alumnado.

Por todo esto, será necesario la introducción de un vocabulario más específico para la elaboración de este proyecto, al hablar de enfoques psicopedagógicos, tipos de encuestas, tipos de metodologías didácticas o recursos pedagógicos en el aula.

Palabras clave: Metodología, Ciencias Sociales, Enfoques psicopedagógicos, Recursos, Competencias, Docente, Alumnado, Educación, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Encuesta.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ESCOGIDO

La elección de este tema radica en la importancia que han tenido las ciencias sociales a lo largo mi vida académica y como estas han terminado enfocando mi camino hacia la docencia. Por esta razón me resulto muy llamativo el tema propuesto por mi tutora, considerando que tenía la oportunidad de profundizar más en esta área y en cómo los docentes imparten los contenidos teóricos de ciencias sociales en los contextos “socioeducativos” según las estrategias, metodologías y recursos de los que dispone cada docente.

Las ciencias sociales son los conocimientos que tienen como objeto de estudio las actividades y los comportamientos de las sociedades humanas, teniendo en cuenta tanto factores materiales como simbólicos. Estas ciencias que estudian los comportamientos del hombre se dividen en diferentes disciplinas como son: Antropología, Psicología, Sociología, Geografía, Historia, Demografía, Lingüística, Economía, Semiología, Arqueología y Política entre otras que estudian al hombre y sus comportamientos en sociedad. Sin embargo, en los contextos socioeducativos debido a su gran extensión y a la multitud de campos que las componen, se presenta como un gran problema cuál de ellas deben ser impartidas. Por esta razón en estos contextos educativos, las leyes de educación de nuestro país seleccionan las áreas de Geografía e Historia para componer el bloque de contenidos de los programas de Ciencias Sociales, tratando de impartir los niveles de contenidos más básicos de estas según los objetivos de cada curso y relacionándolas en menor medida con los contenidos de otras disciplinas del área de Ciencias Sociales como la Demografía y la Antropología.

Para llevar a cabo el desarrollo de estas áreas en las aulas, es necesario disponer de las metodologías y recursos adecuados para que los alumnos puedan llegar a interiorizar los contenidos tan diversos como abstractos que se les plantea en ellas. Es en estos momentos cuando surge el debate sobre diferentes ideas, ¿Cuál es la mejor metodología para implantar en el área de ciencias sociales?, ¿Qué metodología no es correcta trabajar en esta área?, ¿Qué recursos se necesitan para implementarla?, ¿Es adecuado combinar metodologías?, para ello se necesitará conocer que metodologías son las más y las menos utilizadas por los docentes en educación Primaria y los recursos de los que dispone un centro estandarizado para fomentar el uso de estas metodologías. En base a ello, decidimos conocer las opiniones de algunos docentes en el ámbito de elección de metodologías por medio de un cuestionario estandarizado de carácter anónimo realizado a una muestra de unos cuarenta docentes de diversos centros educativos de las localidades de Nules, Castellnovo, Segorbe y Vall de Uxó. Se propuso realizar el trabajo de campo en algunos centros de estas localidades, por medio de este cuestionario elaborado, pactado y evaluado por diversos estudiantes de magisterio de primaria, con el objetivo de conocer como se enfocan las sesiones de Ciencias Sociales según las diferentes metodologías seleccionadas.

Una vez obtenida una muestra representativa de respuestas, el trabajo se basó en analizar los resultados y opiniones obtenidas en los diferentes apartados del cuestionario que tratan de dar respuesta a las cuestiones anteriormente formuladas. En concreto, en base a mis intereses decidí profundizar un poco más en el apartado de metodología, dado que conocer las diferentes técnicas y estrategias tanto innovadoras como más tradicionales que implantan los docentes para impartir el área de ciencias sociales, resultaba más productivo y beneficioso para mi formación y la consecución de este proyecto.

En definitiva, por medio de este proyecto se pretende como objetivo principal observar que metodologías y recursos son los más usados en los centros encuestados y que beneficios aportan para el desarrollo académico y personal del alumnado. En segundo plano, por medio de la observación de los resultados obtendremos una comparativa sobre la brecha entre el porcentaje de docentes que utilizan metodologías más modernas e innovadoras frente a los que utilizan otras más tradicionalistas.

3. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

3.1. ¿Qué entendemos por Ciencias Sociales?

Las disciplinas de las ciencias sociales estudian los procesos sociales y culturales de los seres humanos y las relaciones de estos con el entorno que los rodea. Los objetivos principales que persiguen las ramas de ciencias sociales anteriormente presentadas son: en el área de historia, conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento para comprender el pasado y la organización de las sociedades: y en el área de geografía, conocer la diversidad geográfica del mundo, sus rasgos básicos físicos y humanos.

Al tratarse como se ha mencionado previamente de un concepto tan extenso que abarca gran diversidad de disciplinas desde la Antropología o la Política hasta otras como la Economía o la Demografía resulta imprescindible seleccionar cuales de estas áreas tratar en el espacio de tiempo reducido del que se dispone en los centros para impartir el área de Ciencias Sociales. Para hallar respuesta a este concepto es necesario recurrir a la Ley General de Educación del 1970, a partir de la promulgación de esta se engloban dentro de las llamadas "Ciencias Sociales" las materias de Historia y Geografía que anteriormente se trabajaban como asignaturas independientes la una de la otra.

Algunos autores como Prats señalan la importancia de trabajar estas dos materias en el ámbito educativo tanto a niveles de primaria como de secundaria como motor del desarrollo de los aprendizajes del alumnado como refleja en esta cita, "Desde el punto de vista pedagógico, la historia y en general, los estudios del entorno pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y

motor de aprendizajes instrumentales base para la comunicabilidad. Permiten, entre otras cosas, partir de una observación sobre el terreno, situar al alumno en una posición apta para la "investigación" y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento." (Prats, 1996).

Otros autores sugieren el estudio de las Ciencias Sociales en educación por la finalidad de transmitir conocimientos y experiencias sobre el mundo, que servirán de base a los alumnos para construir sus aprendizajes partiendo de las ideas previas y estímulos que reciben del entorno. Uno de estos autores que se inspira en el enfoque sociocultural de Vygotski es Mora que afirma que "una generación transmite a la siguiente el mundo cultural y el sistema de valores y creencias de acuerdo con los cuales orienta su conducta" (Mora, 1988).

Por esta razón, el papel de los docentes debe ser formar al alumnado hacia metas que busquen la comprensión y la adquisición de los contenidos que se presentan en las Ciencias Sociales para su posterior uso en diferentes situaciones como señala Perkins "conseguir la capacidad para pensar y actuar flexiblemente, en contextos diversos, con lo que se sabe. Para sistematizar el manejo de la comprensión en Ciencias Sociales y evaluarla" (Perkins, 1999).

3.2. Los enfoques psicopedagógicos que influyen en las metodologías.

Se podría considerar por las opiniones expuestas que las Ciencias Sociales deberían trabajarse en las aulas desde el enfoque constructivista y la teoría sociocultural de Vygotski, con la finalidad que sea el alumno el que construya sus propios aprendizajes a través de las interacciones con su entorno y las personas que constituyen a este. Este enfoque constructivista lo observamos en algunas de las leyes educativas de nuestro país como es el caso de la reforma de Ley Orgánica del Sistema Español de 1990 (LOGSE) que le atribuye el nombre de "aprendizaje significativo" fundamentándose en la idea de Ausubel como señala J. I. Pozo, "Si hubiera que resumir en una sola frase la concepción constructivista adoptada en la Reforma educativa, tal vez pudiéramos hacerlo recurriendo a la célebre idea de Ausubel, tantas veces citada, según la cual el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia". (Pozo, 1991).

Otros autores como J. Escaño y M. Gil de la Serna coinciden en que los planteamientos establecidos en la LOGSE, señalan cuatro aportaciones básicas a las teorías constructivistas; "primera, la teoría genética y la pedagogía operatoria basada en Piaget; segundo, la teoría sociocultural iniciada por Vygotski; tercero, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; y por último el procesamiento de la información o la teoría de los esquemas de Norman y Rumelhart." (Escaño y Gil de la Serna, 1992)

En la actualidad es cada vez más común y más para un estudiante de magisterio, escuchar hablar de muchos tipos de metodologías activas que se llevan a cabo en un aula educativa, no resultando conceptos extraños para nosotros ejemplos de metodologías como; el aprendizaje por

proyectos que trata de desarrollar las competencias clave y los contenidos del currículo de primaria por medio de proyectos y situaciones cotidianas; el aprendizaje cooperativo cuyo objetivo final será siempre común y el trabajo se llevará a cabo de forma grupal entre todos sus miembros; o otras más recientes como la gamificación que por medio de juegos interactivos en entornos lúdicos trata de explicar y trabajar contenidos puramente teóricos.

En los tiempos actuales las metodologías como las anteriormente mencionadas consideradas “metodologías activas” están adquiriendo un papel más protagonista en los centros educativos, ya que sus fundamentos se establecen bajo el enfoque constructivista y la idea del alumno como “constructor” de sus propios aprendizajes y por esta razón este debe jugar el papel de sujeto activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El constructivismo o teoría constructivista, cuyos principales exponentes fueron Lev Vygotski y David Ausubel, trata la idea de que las personas construyen sus aprendizajes sobre el funcionamiento del mundo basándose en las experiencias y los conocimientos previos que van adquiriendo con sus interacciones. De esta forma, no sólo construyen su visión sobre la sociedad y el mundo, sino que pedagógicamente construyen sus aprendizajes de forma activa vinculándolos a sus experiencias.

Vygotski señala en su teoría sociocultural, la importancia del ambiente o contexto social en el que crece el niño, este mediante su interacción a través de juegos y actividades con el entorno llega a interiorizar e imitar las estructuras de pensamiento y comportamientos de la sociedad en la que crece. Para Vygotski la función de los adultos en el desarrollo y adquisición de los aprendizajes del niño, será el papel de guía u orientador de aprendizajes hasta que los alumnos superen la llamada por Vygotski como Zona de Desarrollo Próximo, “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979).

Siguiendo con esta idea de autonomía del niño, no podemos olvidar mencionar el scaffolding o teoría de los andamiajes mencionada por Jerome Bruner y David Wood, según sus autores se trata de “una metáfora que consiste en que los adultos proporcionan al niño apoyo temporal para realizar una determinada tarea hasta que el niño sea capaz de realizarla por sí sólo”. (Bruner y Wood, 1976).

Posteriormente, enfocaré más el proyecto en el trato de estas teorías, pero continuando con las concepciones sobre las metodologías activas, no resulta extraña la implantación que están teniendo en muchas aulas y centros a lo largo del siglo XXI, su visión de concebir al alumnado como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el cual va adquiriendo conocimientos significativos y duraderos, rompe con las ideas más tradicionales sobre educación en las que el docente era el protagonista del proceso y los alumnos eran meros receptores de los conocimientos que garantizaban el proceso hacia un aprendizaje memorístico.

Probablemente, esta anterior sea una de las principales dificultades con las que me encuentro al realizar este proyecto, ya que resulta muy sencillo emitir juicios de valor y opiniones sobre las metodologías y estrategias más incorrectas para llevar a cabo en un aula, sin necesidad de fundamentar sobre el tema o simplemente leyendo citas y opiniones de otros autores sin la necesidad de ser objetivo con la información que tratamos de valorar.

Quizás he pecado de cierto grado de subjetividad al hablar sobre metodología “tradicional”, porque, ¿que consideramos por tradicional?, se trata de un concepto muy ambiguo, respecto al contexto en el que he introducido este término, lo referiré a la metodología utilizada mayormente a lo largo del siglo XX, pero no refiriéndome a que fueran las primeras de todos los tiempos.

En referencia a estas “primeras metodologías” hay que hacer hincapié en los griegos clásicos, los padres y precursores de la filosofía, la pedagogía y la educación. Esta civilización antigua considerada una de las más adelantadas de todos los tiempos, entendía la pedagogía como un medio para alcanzar la sabiduría. La etimología de la palabra “pedagogía” proviene de *peda* (niño) y *ago* (guiar), los griegos la entendían como la reflexión sobre la actividad educativa o el *paideia* (ideal educativo) que buscaba la formación y el desarrollo integral del hombre a niveles intelectuales y éticos mediante el ejercicio de la virtud que conducía al hombre a un bien supremo, la felicidad. Para los griegos como Sócrates, Platón o Aristóteles educar era construir la personalidad total del individuo, es decir el carácter de este.

Las premisas elaboradas por las sociedades griegas sobre el modelo correcto de educación y desarrollo del carácter del individuo, influenciaron muchas teorías educativas contemporáneas a nuestros tiempos y algunos pedagogos e intelectuales como J.F Herbart llegaron a considerar la educación como “el proceso gradual y perfectivo, que aviva la atención y logra enriquecer la experiencia con un fin propio: la moralidad” (Herbart, 1935).

Mi objetivo en este proyecto no consiste en poner en duda las afirmaciones de estos autores, pero la moralidad y los valores éticos de la Antigua Grecia distan bastante de los valores que se tratan de trabajar en los centros educativos en la actualidad. En muchos centros los docentes no trabajan metodologías que hagan reflexionar al alumnado sobre los conocimientos que está recibiendo, de esta forma aparece el problema del aprendizaje memorístico sin ningún grado de significatividad en los aprendizajes del alumnado.

Las metodologías educativas como se acaba de señalar, giran alrededor de las teorías psicopedagógicas del aprendizaje como el constructivismo anteriormente mencionado, aunque encontramos otras como el cognitivismo, el conductismo y el conectivismo. Es por esta razón que los procesos de enseñanza aprendizaje fundamentan sus bases sobre observaciones psicológicas y conductuales de los individuos y también sobre los factores ambientales en los que se adquieren estos aprendizajes.

El segundo paradigma mencionado, el cognitivismo es la psicología que estudia los procesos de la mente humana relacionados con el conocimiento, dicho de otra forma se encargaría del estudio de los mecanismos que llevan a cabo la construcción del conocimiento. Sus defensores consideran que la adquisición de información y aprendizajes requiere de una gran complejidad de procesos cognitivos en los cerebros, los cuales son captados por medio de los sentidos. Estos sentidos captan la información que ayuda al alumnado a entender la realidad del mundo que le rodea, de esta forma defienden como base la idea de un conocimiento o aprendizaje funcional, es decir, ante un problema conocido el sujeto se anticipa y actúa con una mayor facilidad y eficacia. Por lo tanto, las metodologías cognitivas, entienden que según la forma en que los alumnos procesan la información que adquieren, desarrollaran un tipo de conducta u otro y sus acciones se verán influenciadas por este procesamiento de la información.

La pedagogía cognitiva del niño ha tenido varios precedentes en su desarrollo hasta llegar la fundamentación de la Teoría Cognitivista que desarrollo Piaget. En el siglo XIX, Preyer (1882) publicó el *“El alma del niño”*, basándose en la evolución cognitiva que sufren estos a lo largo de su desarrollo biológico.

Otro autor que influyó a Piaget para el desarrollo de su Teoría Cognitivista fue J.M. Baldwin (1911) en sus apuntes con el nombre *“Mental Development of the Child and the Race”*, Baldwin por medio de técnicas de observación se fijo en el desarrollo de sus hijos, observando cómo actuaban en contextos y en situaciones que requerían un periodo de adaptación.

Jean Piaget en su Teoría Cognitivista promulga cuatro estadios o fases del conocimiento por los que pasa cada individuo desde su nacimiento hasta la vida adulta, a lo largo de su formación y crecimiento como persona, estas fases las atribuye tanto a procesos de aprendizaje como a factores biológicos, que influyen en el individuo y que se desarrollan a partir de la interacción con el mundo que le rodea. Piaget afirma que “el individuo en búsqueda permanentemente del equilibrio, busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, hasta llegar al conocimiento que le hace regresar al equilibrio cognitivo” (Piaget 1967). Piaget atribuyó que la adquisición de aprendizajes y la construcción de significados surgían de un elemento clave como es la “curiosidad” y el interés del niño por conocer el mundo desconocido.

Las fases de la Teoría Cognitivista han sido rechazadas y consideradas incorrectas y desfasadas por muchos autores y pedagogos contemporáneos a nuestros tiempos, debido a que se encuentran con la dificultad que la clasificación según edades de algunas de sus fases no se adaptan precisamente a la realidad actual del alumnado y a la diversidad que este puede presentar. Estos pedagogos han llegado a la conclusión sobre que hay otros factores a parte del entorno y el factor biológico del niño, que influyen en el desarrollo cognitivo de los niños. Uno de estos factores tiene sus rasgos en el ámbito cultural en el que crece el niño, ya que este condiciona el modo de pensar del niño y la etapa en la que se situara dependiendo de cada edad,

siguiendo con esta última idea, se critica que la clasificación que promulga Piaget según las edades de cada fase es muy exclusiva y generalizada.

En tercer lugar encontramos el enfoque conductista o conductismo promulgado por John B. Watson. La fundamentación de la Teoría Conductista se basa en la idea de que “un estímulo captado por la persona a través de los sentidos provoca una respuesta” (Watson, 1925). Para su demostración, se llevaron a cabo procesos observacionales a diferentes sujetos, pese a ello Watson sugirió la idea que los procesos psicológicos que influyen en el procesamiento de los estímulos “no son observables”, sino que simplemente podemos observar las conductas que emiten.

La teoría conductista de Watson tuvo como influentes principales a Ivan Pávlov, Burrhus Frederic Skinner y Edward Thorndike. El primero Pávlov promulgó las bases del apodado “condicionamiento animal” mediante experimentos con sus perros, llegando a la conclusión que las acciones que realizaban los animales eran reflejos de los estímulos que recibían. Pávlov elaboró el paradigma del condicionamiento clásico y propuso que a cada estímulo siempre le seguía la emisión de una respuesta o acción, además trabajo en la idea de cómo condicionar estímulos para emitir una respuesta condicionada que posteriormente desarrolló Skinner. La teoría del condicionamiento operante de Skinner contemporáneo a Watson, en ella el aprendizaje consistía en la repetición de conductas que recibían consecuencias positivas y tenían como finalidad evitar las consecuencias negativas, mientras que en la de Pávlov se tiene en cuenta el estímulo, Skinner le da más importancia a la consecuencia que se produce tras la emisión de la conducta. Por último, encontramos el condicionamiento instrumental propuesto por Thorndike, que sugiere que la conducta es un instrumento para conseguir un fin, y esta conducta está influenciada por procesos de ensayo y error.

A partir de la década de los años 30, surge una nueva corriente del conductismo bajo el nombre de “neoconductismo” creada por psicólogos como Edward Chace Tolman, Clark Leonard Hull y el propio Skinner, y que tienen como principios las ideas del ambientalismo y el condicionamiento para analizar las conductas de los individuos.

Los experimentos neoconductistas fueron llevados a cabo, usando animales como sujetos de prueba y Tolman extrajo la siguiente conclusión sobre sus comportamientos “los animales tienen una conducta propositiva, necesitan interaccionar con el entorno y los objetos para descubrir y optar por las soluciones y aprendizajes más fáciles que almacenaran en sus mentes según las consecuencias que estos provocan”. (Tolman, 1955).

Por lo que respecta a las técnicas y estrategias metodológicas basadas en el conductismo, cabe resaltar que al tratarse de un enfoque que otorga más importancia al resultado final que al proceso de aprendizaje, no se suelen llevar a cabo metodologías basadas en él en la mayoría de centros

educativos. Debido a que los resultados que ofrece para el alumnado no son tan positivos, pero aun se observan pequeños detalles de este enfoque como el feedback, las normas del aula y los castigos o expulsiones fuera de esta, por mencionar algunas técnicas que se encuentran presentes en cualquier aula.

Esta última técnica o aplicación mencionada que aunque resulte incorrecta y en muchos casos ilegal en los centros, se lleva a cabo desde los inicios de la educación y seguramente se seguirá aplicando, se trata del castigo o punición que tiene como resultado la expulsión del alumno del aula. Esta técnica muy propia de la didáctica tradicional, se basa en enviar al alumno que posee la conducta disruptiva fuera del aula para que la clase avance sin molestias. Los resultados obtenidos y la forma en que es percibida por el resto del alumnado que puede llegar a entender la expulsión como tiempo libre tras la efectuación de un mal comportamiento, hacen de este método un método incorrecto y contraproducente para el alumnado y que puede ser imitada por el resto. Hoy en día hay docentes que siguen defendiendo su uso, aunque siempre en su justa medida y siempre que el castigo resulte eficaz, ya que la pérdida de eficacia del refuerzo es sinónimo de mala gestión de la conducta por parte del docente.

José Miguel Campo, secretario general del Colegio Profesional de la Educación y profesor de Secundaria en un instituto de Torredolones expone al respecto que “si se abusa y no se sabe utilizar no es una medida efectiva. Pero sí es útil cuando se aplica correctamente porque los demás alumnos no pierden esa hora y el estudiante expulsado aprende la lección”. Otros como José Luis Carbonell, pedagogo y profesor de la Escuela de Familia de la Fundación Proforpa señala que “la expulsión a veces es imprescindible, pero hay que utilizarla con mesura y ponderación porque tiene el riesgo de que el alumno pueda utilizarla en su propio beneficio”. Estos son algunos de los testimonios de docentes y especialistas que creen en la idea de expulsión siempre que sea beneficioso para la conducta del alumnado y tenga como fin erradicar la conducta perjudicial, pero no debemos olvidar que se trata de técnicas y metodologías con carácter segregador que distan mucho del aprendizaje inclusivo e integrador que se espera conseguir en las aulas.

Finalmente como cuarto y último enfoque, encontramos recientemente las metodologías de la era digital basadas en las teorías conectivistas del aprendizaje promulgadas por Downes y Siemens. El Conectivismo impulsado por el uso de las nuevas tecnologías y redes de información, tiene como objetivo según Siemens “el aprendizaje global y universal en entornos virtuales con elementos básicos, no totalmente bajo el control del individuo” (Siemens, 2005). Este método permite hacer distinciones entre la información importante frecuentemente actualizada y la superflua, Siemens considera que las principales características del Conectivismo se basan en la adquisición a partir de diferentes fuentes y redes, dando lugar a gran diversidad de opiniones.

3.3. Las cinco metodologías analizadas.

Respecto al papel educativo de estos cuatro enfoques o teorías del aprendizaje y como son aplicadas en los centros utilizando diferentes técnicas y estrategias metodológicas, se parte de la base que todas estas comparten rasgos y características que buscan un aprendizaje llevado a cabo por sujetos activos, dejando a un lado el papel de alumnado pasivo y presentando sus estrategias hacia un modelo abierto que permite muchas variantes.

Para ello las metodologías planteadas y analizadas en el cuestionario realizado en los centros educativos encuestados son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en competencias, la lección magistral y el aprendizaje basado en problemas.

La gran mayoría de estas metodologías están basadas en el enfoque constructivista y las ideas de pedagogos como Vygotski y Ausubel, e influenciadas por la llamada “educación por acción” por John Dewey. La educación por acción según Dewey concibe el papel de los docentes en el aula como “facilitadores y guías de los aprendizajes de sus alumnos, no como moldeadores de sus aprendizajes”. (Dewey, 1964). Estos modelos se centran en la idea del “sujeto activo” para garantizar sus aprendizajes.

La primera de las metodologías estudiadas, el aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en la idea de la confección de proyectos personales y realistas basados en tareas motivadoras e interesantes para el alumnado relacionados directamente al contexto de la profesión, los alumnos desarrollan sus competencias en un enfoque colaborativo en busca de soluciones. El proyecto debe ser analizado previamente por el docente para asegurarse que el alumno tiene todo lo necesario para realizarlo, y que en su confección desarrollará todas las destrezas que se desea.

Los primeros antecedentes históricos que existen sobre esta metodología pertenecen a William Herat Kilpatrick un maestro estadounidense de inicios del siglo XX. Kilpatrick sugirió partir de los intereses del alumnado para construir los aprendizajes educativos y de esta forma ser significativos para el alumnado. Para Kilpatrick “mediante la utilización de conocimientos y técnicas curriculares y con el incentivo de un tema de interés para el alumno, se llega a la adquisición de aprendizajes significativos en un clima de diálogo recíproco entre las dos partes implicadas, es decir el docente y el alumnado”. (Kilpatrick, 1918). Kilpatrick propuso las cuatro fases para llevar a cabo el aprendizaje por proyectos: elección del tema, planificar el proyecto, ejecutar y juzgar o establecer conclusiones.

Partir de la motivación y los intereses de los alumnos provoca en estos una mejora de su capacidad emprendedora que repercute en la consecución de proyectos personales y elaborados con objetivos curriculares mediante el trabajo cooperativo. Una referencia a esta idea la encontramos en la cita de Figarella y Rodríguez afirman que “el trabajo en base a proyectos constituye una estrategia para el aprendizaje que facilita la articulación de conocimientos y a la

vez permite la integración de asignaturas. Se facilita una visión de conjunto y una aproximación de la teoría a la realidad. Estas fortalezas de la metodología permiten su utilización como elemento de desarrollo de capacidad emprendedora, cuando se promueven la innovación y la aplicación de conocimientos". (Figarella y Rodríguez, 2004)

¿Cómo se entiende el papel del docente en el aprendizaje basado en proyectos?, según algunos autores el papel del docente en el proceso sería el de guía de los aprendizajes del alumnado, siendo un mero facilitador de estrategias y recursos para la consecución de los proyectos y orientando los resultados. Como señalan algunos autores "el rol del profesor es más mediador o guía, y su labor se centra en encaminar al estudiante para que encuentre la mejor solución al problema". (Reverte, Gallego, Molina y Satorre, 2006)

Otros consideran que el docente debe ser el encargado de crear el clima idóneo para la elaboración de los proyectos como señalan mediante esta cita "los docentes necesitan crear un ambiente de aprendizaje modificando los espacios, dando acceso a la información, modelando y guiando el proceso. Además entre las acciones que deben realizar los profesores se encuentran: animar a utilizar procesos metacognitivos, reforzar los esfuerzos grupales e individuales, diagnosticar problemas, ofrecer soluciones, dar retroalimentación y evaluar los resultados". (Rodríguez, Vargas y Luna, 2010).

En segundo lugar, encontramos como metodología el aprendizaje cooperativo basado en grupos de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. Según Salinas se entiende como "es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo." (Salinas, 2000).

El objetivo principal que se persigue con el aprendizaje cooperativo es "la construcción del aprendizaje consensuado mediante la cooperación de los miembros del grupo. En el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo". (Panitz, 1998)

La finalidad del aprendizaje cooperativo es la consecución de objetivos comunes como señalan los hermanos David y Roger Jonhson "los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos, sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos" (David Jonhson y Roger Jonhson, 1999)

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo está bastante relacionado con la metodología anterior de trabajar por proyectos y el enfoque constructivista. Estas dos metodologías se pueden llevar a cabo en un aula simultáneamente y por un mismo docente, la base del aprendizaje cooperativo

radica en la importancia del trabajo en equipo para conseguir un objetivo común. Por esta razón, se puede llevar a cabo el aprendizaje por proyectos en el aula de forma cooperativa, teniendo como protagonistas a todos los miembros del grupo heterogéneo que deberán coordinar sus esfuerzos y trabajos para la consecución del objetivo común y final. Este último argumento es uno de los puntos que trata de perseguir el aprendizaje por proyectos, en esta metodología como señala Kilpatrick “no sólo se le debe dar importancia al resultado final del proyecto sino también al proceso de elaboración y a todo lo que esto conlleva, es decir la búsqueda de estrategias para la resolución de dudas y el tratamiento de ideas en común.” (Kilpatrick, 1918)

En tercer lugar el aprendizaje basado en competencias, se entiende el término “competencia” como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Estas competencias o “resultados” son interdisciplinarias, dinámicas, integradoras, combinables y multifuncionales permitiendo a los alumnos su realización y su desarrollo personal a lo largo de la vida garantizando su inclusión y su formación como ciudadanos.

La primera vez que se introduce el término competencias en educación en España, es por medio de La Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación que incorpora las competencias básicas al currículo, como uno de sus elementos y como referente curricular para la evaluación general de diagnóstico con el fin de mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. La figura del tutor será el encargado de facilitar, formar y observar el desarrollo de los alumnos en el dominio y el desempeño de estas competencias y combinarlas dependiendo de cada programa educativo.

La formación en competencias según algunos autores como Tejada consiste en “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional, como resultante de su formación escolar” (Tejada, 1999).

La metodología basada en competencias como se ha dicho anteriormente tiene como fin formar a los alumnos en competencias útiles para su futura incursión en el mundo laboral como explican Inciarte y Canquiz “considerar la competencia fundamentalmente, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de desempeño de un cargo o puesto de trabajo”. (Inciarte y Canquiz, 2008).

En cuarto lugar la lección magistral o clase magistral, se trata de un método didáctico que consiste en la transmisión de información de forma unidireccional por parte del docente al alumnado. Los principales beneficios o ventajas educativas que ofrece son: favorece la igualdad entre los alumnos, permite la docencia a grupos numerosos y permite estructurar a los alumnos el conocimiento en base a estructuras rígidas. Por otro lado, también posee varias desventajas como fomentar la pasividad y limitar la participación y la reflexión del alumnado. Respecto a la

concepción que se tiene actualmente sobre la lección magistral y la figura del docente en esta metodología Mateo señala “la lección magistral es, de todas, la técnica docente más tradicional en casos de clases numerosas. Con ella el profesor monopoliza el discurso y turno de habla lo que produce el importante inconveniente de no saber si los alumnos aprenden en realidad. Es un recurso desprestigiado, que ha sido muy denostado por todos los enfoques metodológicos desde el estructuralismo, y que, sin embargo, continúa empleándose con vigor a falta de algo mejor. Posee la ventaja de su utilidad con grupos grandes y cuando se necesita ajustar al máximo los contenidos con el tiempo disponible. Una lección magistral expuesta con fluidez, pausas, sin leer apenas, con algunos recursos humorísticos y dedicando tiempo a resolver dudas y preguntas puede resultar una excelente práctica docente para el alumnado”. (Mateo, 1999). Por otro lado, el funcionamiento del discurso en el aula por medio de esta metodología se caracteriza como afirman Sinclair y Brazil por el uso “de un tono de voz autoritario, la distancia física entre el profesor y los alumnos y canalizar el lenguaje verbal y no verbal como algunos factores que influyen en el efecto del discurso”. (Sinclair y Brazil, 1982).

Finalmente en último lugar el aprendizaje basado en resolución de problemas es un método de enseñanza-aprendizaje basado en la adquisición de los aprendizajes del alumnado sobre la base de problemas y situaciones de contextos cotidianos por medio del ejercicio del razonamiento y la búsqueda de estrategias para su resolución. Según lo define Lourdes Mayor “el aprendizaje puede ser descrito como un proceso en el cual las personas descubren un problema, inventan una solución a este problema, producen una solución y evalúan un resultado, que lleva, a su vez al descubrimiento de nuevos problemas.” (Mayor, 2005)

Al contrario que los aprendizajes más monótonos, la metodología de resolución de problemas requiere de habilidades o capacidades cognitivas que ligadas a la experiencia del alumno le permitan superar un determinado ejercicio o actividad. El aprendizaje por resolución de problemas está basado en la capacidad del alumnado para superar un problema descontextualizado, es decir un problema o situación problemática que debe resolver sin necesidad de aplicar o repetir un patrón conocido con anterioridad y sin modelos para imitar. De esta forma, se muestra que cuando el alumno vaya adquiriendo mayor experiencia en la resolución de ciertos problemas y situaciones podrá resolverlas en el futuro con mayor facilidad y eficacia, necesitará de nuevos retos y cierto aumento de dificultad en los nuevos problemas que se le vayan a presentar. El uso de la estrategia correcta para la resolución de la situación problemática será llevada a cabo como menciona el modelo del cambio conceptual de Strike y Posner, “por el niño mediante la observación empírica de las sensaciones que percibe” (Strike y Posner, 1992). De esta forma la estrategia deberá adaptarse a los datos que percibe en dicha situación consiguiendo que el resultado o solución sea beneficiosa e inteligible para el niño.

En base a la información seleccionada y fundamentada para realizar el marco teórico se puede estructurar el caso práctico.

4. CASO PRÁCTICO

Para la realización del caso práctico se ha realizado el trabajo de campo por medio de un cuestionario realizado en los diferentes centros seleccionados. El cuestionario compuesto por 47 preguntas pretende hallar respuestas en base a los centros, los maestros y las metodologías y recursos utilizados en Ciencias Sociales. Por medio de este y el posterior análisis de los resultados se pretende dar respuesta a la pregunta anteriormente formulada: ¿Cuál es la metodología más correcta para llevar a cabo en el aula?

La metodología utilizada para la realización de este proyecto se basó en la investigación educativa para dar respuesta a las preguntas formuladas en los cuestionarios. Para ello utilizamos este método cuantitativo por medio de las 44 muestras encuestadas para hallar las soluciones a las preguntas formuladas. El método utilizado, la encuesta, es un procedimiento de investigación descriptiva en el que el investigador recopila datos mediante un cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información, los datos son obtenidos realizando un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa con el fin de obtener y evaluar las opiniones o ideas respecto a la temática planteada. La definición más aceptada de encuesta en el área de Ciencias Sociales sería "la encuesta es el método más utilizado en la investigación de ciencias sociales. A su vez, esta herramienta utiliza los cuestionarios como medio principal para conseguir información. Esta hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes" (Visauta, 1989).

4.1. Tipos de encuestas.

Encontramos diferentes tipos de encuestas según los objetivos principales de la investigación es "posible distinguir cinco tipos de encuestas: exploratorias, descriptivas, explicativas, predictivas y evaluativas" (Hyman, 1971).

La primera de estas, la encuesta exploratoria "es una investigación de reducidas dimensiones anterior a la investigación propiamente dicha, cuyo elemento definitorio es su consideración de prueba o ensayo y el carácter restringido de su planteamiento" (Alvira, 1985). Se utiliza en las situaciones que no hay información previa sobre un determinado fenómeno, de modo que el

investigador la utilizará cuando desee realizar una primera "toma de contacto" con un objeto de estudio que no es muy conocido.

La segunda la encuesta descriptiva se pregunta por la naturaleza de un fenómeno social, su objetivo es ofrecer una definición de la realidad, examinar un fenómeno para caracterizarlo del mejor modo posible o para diferenciarlo de otro. La investigación descriptiva debe comenzar con una apropiada conceptualización de los fenómenos, para proceder a continuación con la selección de la población u objeto de estudio. El objetivo de estas según Hyman "es esencialmente la medición precisa de una o más variables dependientes, en alguna población definida o muestra de dicha población" (Hyman, 1971).

En tercer lugar encontramos las encuestas explicativas que establecen las posibles causas de los hechos, tratando de determinar las relaciones de causa y efecto entre los fenómenos. Hyman señala que la encuesta explicativa "sigue el modelo de los experimentos de laboratorio, con la diferencia fundamental de que procura representar este diseño en un medio natural". (Hyman, 1971). Para la realización de la encuesta explicativa se debe proceder al análisis de las causas y efectos es necesario que los fenómenos a analizar hayan sido adecuadamente descritos, para la explicación del fenómeno.

En cuarto lugar están las encuestas predictivas, estas examinan los fenómenos para extraer características y diferenciarlos unos de otros.

Finalmente en último lugar están las encuestas evaluativas que tienen como finalidad enjuiciar el grado de ejecución y los efectos conseguidos al aplicar un programa de acción social. Según señala Alvira consiste en la "acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento, y sobre sus efectos y consecuencias" (Alvira, 1985). Alvira considera que la investigación evaluativa es "algo más que investigar en la medida que debe emitirse un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando... Evaluar es emitir juicios, adjudicar valor o mérito de un programa, basándose en la información empírica recogida sistemáticamente y rigurosamente" (Alvira, 1991).

Para la realización de este proyecto se ha llevado a cabo este cuestionario de carácter descriptivo, para conocer el tipo de metodologías y recursos que se utilizan en los centros encuestados para impartir el área de Ciencias Sociales.

5. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se expondrán los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de este proyecto, el procedimiento, la muestra y el instrumento utilizados para recopilar los datos para su elaboración.

5.1. OBJETIVOS

Con el siguiente trabajo de final de grado se tratará de abordar los siguientes objetivos.

- Conocer los diferentes tipos de metodologías que se utilizan para hacer llegar los contenidos en el área de ciencias sociales en las aulas de primaria, en base a las respuestas de los maestros encuestados.
- Conocer las teorías psicopedagógicas del aprendizaje y sus antecedentes que se encuentran tras cada metodología.
- Profundizar en algunas de las técnicas metodológicas que derivan de estos enfoques o teorías psicopedagógicas.
- Mediante los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas concienciar a los docentes a que pongan en práctica estas metodologías.

5.2. MUESTRA

La muestra utilizada para llevar a cabo este trabajo, se basaba en las entrevistas realizadas de manera exhaustiva con la participación de 44 docentes que se encontraban en activo tanto de educación primaria como de infantil de centros públicos de las localidades de Nules, Segorbe, Vall de Uxó y Castellново. El índice de participación en el caso no fue tan elevado como se esperaba, debido al reducido porcentaje de respuestas online que recibí. Los centros en los que se realizó el cuestionario fueron CEIP Assumpció, CAES Blasco Ibañez y CEIP Rosario Pérez por parte de la localidad da Vall de Uxó, el CEIP Cervantes, el CEIP Pio XII y el CEIP Jaume I de la localidad de Nules, el CRA Palancia-Espadán de la localidad de Castellново y finalmente el CEIP Pintor Camarón de Segorbe. El factor que resulta más llamativo de la muestra utilizada es observar que el 70% de los entrevistados son mujeres y que la edad promedio se situaría entre los 30 y los 40 años, lo que hace pensar que los resultados sobre las metodologías que se trabajan deberían ser muy innovadores y modernos condicionados por el factor edad.

5.3. INSTRUMENTO (CUESTIONARIO)

El instrumento escogido para la realización de este trabajo, se trata de un cuestionario estructurado de preguntas cortas que permiten diferentes respuestas abiertas así como en otros casos la elección de una o diversas opciones de respuesta. El cuestionario fue elaborado, pactado y evaluado por todos los estudiantes de magisterio de primaria que teníamos asignado este tema en el trabajo de final de grado durante este año en curso. Su elección se basó en las ventajas que ofrece esta técnica como la facilidad de obtener respuestas fáciles de analizar y permitir la obtención de una muestra considerable en un corto plazo de tiempo.

Este cuestionario tenía como objetivo profundizar en el aspecto metodológico y conocer los diferentes tipos de metodologías con los que se trabaja en educación primaria en el área de

Ciencias Sociales. Partiendo de la base que se trata de un método de registro o estudio que ofrece la posibilidad de adquirir datos mediante preguntas abiertas para que puedan expresar su opinión y otras con alternativa de respuesta, hacen de este un cuestionario muy estandarizado, aunque permite la diversidad de respuestas como observaremos en los análisis de los resultados.

Las preguntas que se formularon en el cuestionario eran las siguientes:

1. Datos del centro educativo.

- Localidad del centro, nombre del centro, tipo de centro según: la titularidad, el alumnado, el medio social, el criterio geográfico, las unidades escolares (completas o incompletas), si es comunidad de aprendizaje o no lo es.

2. Datos del docente.

- Sexo, edad, situación profesional, años de experiencia en activo como docente, años que lleva en el mismo centro, nivel educativo en el que imparte docencia, formación académica que posee y la situación administrativa en la que se encuentra (funcionario con plaza fija, interino, en prácticas).

3. Datos del curso en el que imparte docencia.

- Curso, si es una elección voluntaria estar en ese curso, cual es el curso que más le motiva.

4. Metodologías que emplea.

- Que metodología emplea normalmente, que recursos utiliza para llevarla a cabo, cual es la metodología que no usa nunca, usa las nuevas tecnologías en el aula para llevar a cabo sus sesiones y si combinan metodologías o no lo hacen.

5. Recursos presentes al aula de trabajo.

- Si dispone o no de los suficientes recursos para impartir el área de ciencias sociales, que recursos son los que utiliza para llevarla a cabo y cuál es el mejor recurso para utilizar en el aula.

6. Recursos disponibles en el centro educativo.

- Cuáles son las instalaciones de las que dispone, cuales son las que más utiliza para impartir clase y cuales le gustaría que estuvieran presentes en el centro pero no lo están.

7. Motivación del docente para impartir clase.

- Potencia un clima de cooperación y cohesión en el aula, escucha las inquietudes del alumnado, cual es la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, que actividades atraen y motivan más a los alumnos, como de importantes son las excursiones y qué tipo de salidas son habituales durante el curso.
8. Evaluación que lleva a cabo en sus asignaturas.
- Evalúa o no todas las asignaturas de la misma forma, que tipo de evaluación utiliza en el área de ciencias sociales y si realiza o no autoevaluaciones en el aula.
9. Resolución de conflictos.
- Como actúa frente a un conflicto en el aula, como actúa el centro frente a un conflicto y quien se debe responsabilizar en el centro para solucionar el conflicto.

5.4. PROCEDIMIENTO

Las encuestas fueron realizadas individualmente a cada docente, por medio de este cuestionario online o de forma presencial y pretendía hallar respuestas y establecer conclusiones sobre las implicaciones de los docentes en el área de ciencias sociales.

La principal dificultad que puede presentar es la probabilidad de inexactitud en los datos obtenidos, ya que el método que utilice para tramitarlos fue tanto de forma presencial como en formato online por correo, de esta forma el grupo de docentes a los que no he encuestado personalmente, pueden no presentar gran fiabilidad en sus respuestas debido a que no puedo conocer si me ha contestado en realidad el docente o su hijo de doce años por poner un caso. Por otro lado, cabe recalcar que la gran mayoría de cuestionarios, aproximadamente más de un 70% han sido realizados en persona física, teniendo que dedicar mucho más tiempo a la realización de esa parte del trabajo de campo que al análisis de los resultados en sí mismos.

Por otro lado, para las tablas de resultados se ha utilizado como herramienta la hoja de cuestionarios de Google Drive, debido a que permite extraer las gráficas de porcentajes una vez pasados los cuestionarios, amenizando el proceso de tener que estar cambiando de herramienta continuamente. Este programa sin embargo, presenta el problema de no relacionar y clasificar las opiniones similares, salvo que sean exactamente iguales teniendo que realizar posteriormente las graficas erróneas con otro programa.

Por medio de la diversidad de opiniones y resultados que obtendremos en los datos de los cuestionarios, se podrá pasar a extraer conclusiones al respecto sobre las diferentes preguntas y temas tratados.

6. RESULTADOS

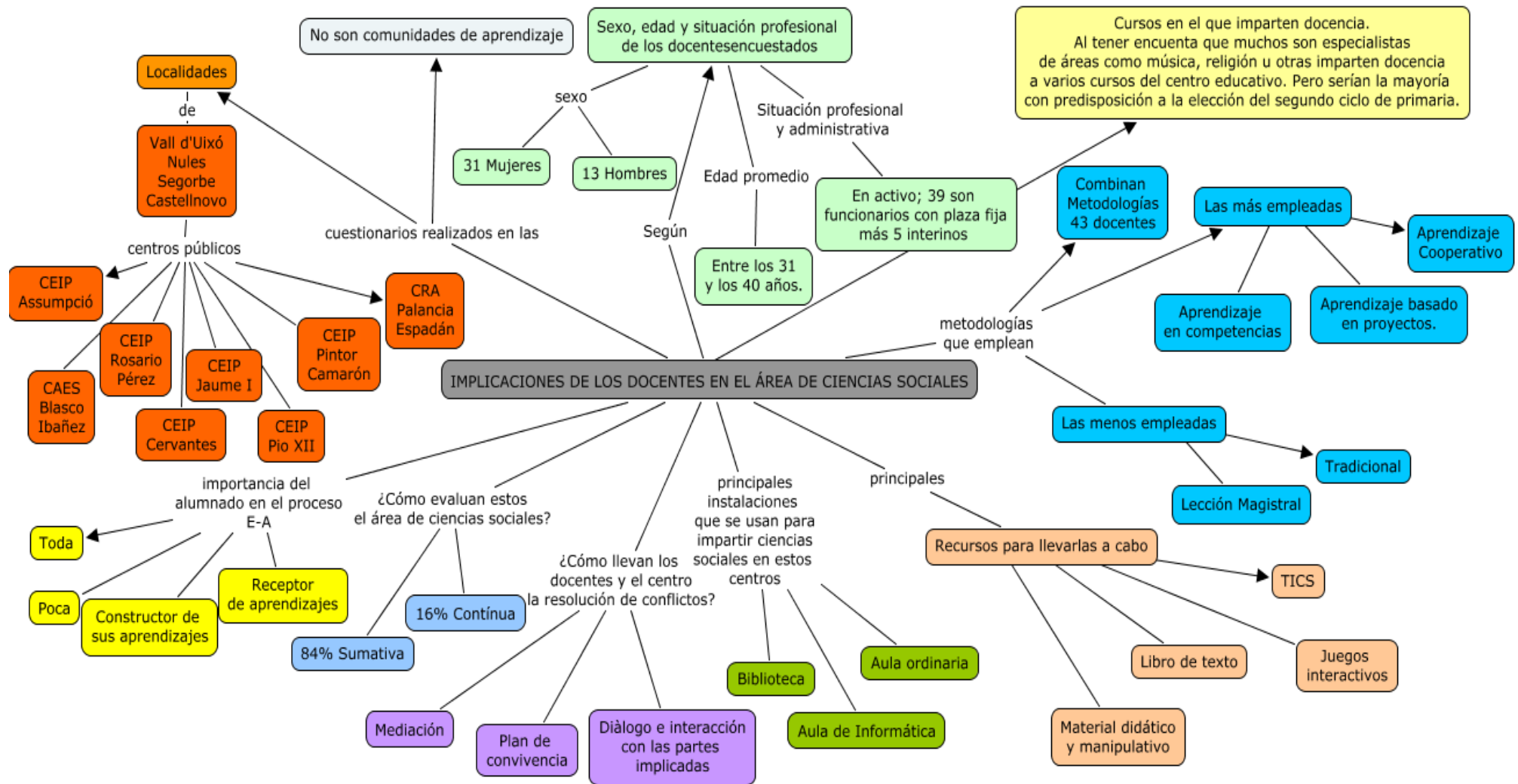


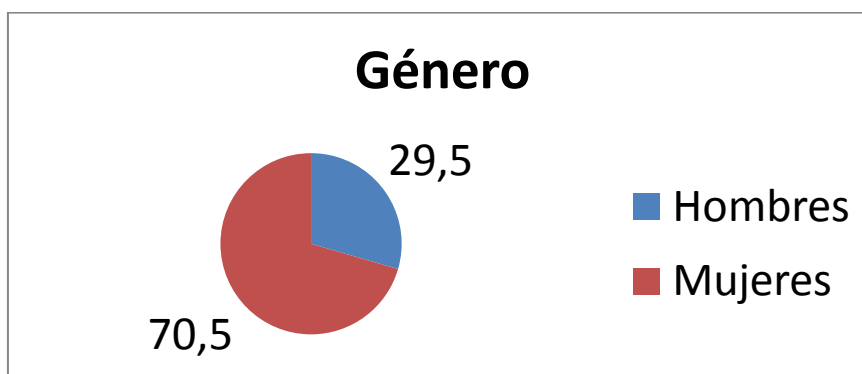
Figura 1: Esquema de los resultados. (Fuente de elaboración propia).

En el siguiente apartado, después de recoger la información principal obtenida en los cuestionarios, se van a desarrollar los resultados obtenidos simplificados en el esquema anterior. El esquema muestra los nueve apartados analizados con las principales conclusiones extraídas a cada una de las cuestiones obtenidas según las opiniones de los docentes encuestados, cabe resaltar que el porcentaje de participación no ha sido tan alto como el esperado en unos inicios, sobre todo debido a que la participación online ha sido más reducida de lo esperada. Por otro lado, el número de participación de docentes por los colegios encuestados ha sido muy diferente dependiendo de cada centro obteniendo resultados de participación en algunos centros con hasta diecisiete respuestas y otros con apenas una respuesta. Una vez recogidos los resultados en el esquema, se analizan las opiniones e implicaciones en las Ciencias Sociales según los docentes encuestados.

En el esquema se muestran las respuestas de los docentes de los ocho centros educativos encuestados, además de los datos profesionales de cada docente, las metodologías que usan más frecuentemente y las que no suelen usar, los recursos que utilizan en el aula y el centro educativo para llevarlas a cabo, como evalúan las áreas de ciencias sociales, como efectúan la resolución de conflictos al aula y en el centro y qué importancia le dan al papel del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Empezando por la parte superior izquierda en color naranja, se muestran las localidades de los centros educativos en las que se encuestó a los docentes, así como los mismos centros educativos. La elección de estos centros se basó en mis intereses personales, por un lado quería obtener variedad de respuestas y opiniones respecto a los docentes que ejercen en los CEIP, y por otro lado, tener la oportunidad de comparar los resultados y opiniones con una muestra más reducida de los centros CAES y CRA que suelen dar casi siempre resultados más sorprendentes.

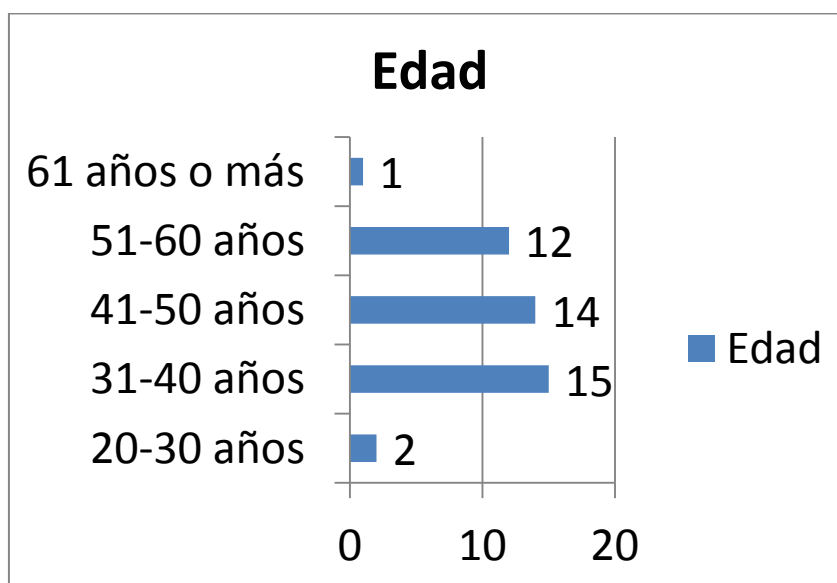
Siguiendo hacia la derecha por la parte superior en color verde, encontramos los datos referidos a los docentes, en referencia al género de estos, se observa que el 70,5% de los docentes encuestados son mujeres (31 mujeres) mientras que el otro 29,5% serían hombres (13 hombres) como se muestra en la figura posterior.



Fuente de elaboración propia (2018).

Suele ser un dato muy común en la mayoría de centros educativos que tres cuartas partes del profesorado del centro este compuesto por mujeres y la otra cuarta parte sean hombres, esto deriva de la idea que las mujeres como señala la socióloga de la Educación Sonsoles San Román, de la Universidad Autónoma de Madrid poseen “la ternura, la dulzura y la paciencia que son cualidades femeninas, y se concibe la enseñanza temprana como una prolongación de la maternidad, se les pide que en clase sean más maternas que profesionales”. Por otro lado, encontramos estadísticas en varios estudios y artículos que demuestran que los docentes varones es más común encontrarlos en los cursos superiores de educación primaria y secundaria.

En el factor edad de este apartado, podemos situar la edad promedio de los maestros encuestados alrededor de los 30 y los 40 años. Se trata de una generación de docentes en general ligados al uso de metodologías más modernas e innovadoras que rompen con la metodología tradicional más propia de los docentes cuya edad oscila entre los 60 y los 65 años. Aunque el factor edad es un factor muy generalizador, porque puede haber docentes de apenas treinta años que utilicen procedimientos y metodologías muy tradicionales, las estadísticas avalan que las metodologías más innovadoras en el aula se suelen llevar a cabo por los docentes más jóvenes.



Por otro lado, el cuestionario indaga sobre la situación laboral y administrativa de los docentes encuestados, obteniendo como resultados que de los 44 docentes encuestados, 39 disponen de plaza fija en sus respectivos centros y los otros 5 son interinos o en formación inicial.

Continuando en el esquema por la parte superior derecha en color amarillo, podemos extraer las conclusiones sobre que cursos son los que más motivan a los docentes para impartir docencia, obteniendo que 3º y 4º de primaria, es decir segundo ciclo de esta etapa son los que más gustan a los docentes para impartir. Por otro lado, observamos que al haber respondido la encuesta diversos docentes especialistas en áreas como música, religión o educación física estos docentes

no muestran favoritismo por la elección de un curso en lugar de otro mientras que el resto de los docentes encuestados suelen dar como favorito el curso en el que actualmente están impartiendo clase.

Justo debajo en color azul encontramos las metodologías más y las menos usadas por los docentes encuestados. Como se puede observar en las siguientes figuras, todos los docentes entrevistados a excepción de uno afirman combinar diferentes metodologías dentro del aula al impartir la materia de Ciencias Sociales y utilizan prácticamente todos en su totalidad el aprendizaje utilizando las nuevas tecnologías. Un autor como Garassini, señala que “incorporar tecnología educativa al aula promueve el uso de diversos recursos pedagógicos y metodológicos y fomenta el aprendizaje significativo”. (Garassini, 2010).

La idea de globalizar las metodologías y combinar su uso dentro del aula es llevada a cabo y defendida por muchos autores, es aquí cuando introduciremos el recientemente término acuñado como multimetodología o metodologías globalizadas, que hace referencia al uso de diferentes metodologías en un aula según la realidad del contexto que esta muestre. En definitiva, para aplicar una metodología en un aula hay muchos factores que influyen en que esta tenga éxito o no, como son los recursos de los que se dispone, la actitud del docente y la motivación del alumnado.

Pongamos un ejemplo, aunque un docente implante una metodología moderna de carácter lúdico e interactivo como la gamificación dentro del aula, no significa que este método vaya a ser un éxito y obtenga buenos resultados, ya que si los contenidos por la actitud del docente se transmiten como en las clases magistrales los alumnos llegaran a estar confusos y hasta perdidos con los aprendizajes que están recibiendo. Es por esta razón, que debemos tender a pensar que no hay una metodología perfecta o más correcta que otra, simplemente esto depende de cómo realizamos su aplicación práctica en el aula, ya que teóricamente todo resulta muy didáctico y bonito pero cuando tratamos de llevarlo al ámbito práctico surgen los errores y los imprevistos que nos hacen volver sobre nuestros pasos. La diversidad en el uso de las metodologías es lo que las enriquece, las teorías se construyen desde la práctica, la manera en que un docente puede combinar metodologías modernas y tradicionales y aplicarlas correctamente al ámbito de la práctica permite a los alumnos la posibilidad de adquirir aprendizajes más significativos. El docente debe sentirse cómodo con las metodologías que escoge y llevarlas a su terreno para extraerles el máximo partido, ya que no todos los docentes enseñan del mismo modo y eso no significa que sus métodos sean peores sino que simplemente no se le adecuan bien a su forma de explicar los conceptos. Como idea principal se extrae que la combinación de metodologías dentro de una misma aula rompe con la monotonía y la rutina de trabajo, resultando en la mayoría de ocasiones mucho más novedoso, dinámico y fluido para el rendimiento escolar de los alumnos.

Respecto al uso de las nuevas tecnologías en el aula, cabe destacar que vivimos en un mundo que está continuamente con la necesidad de actualizar la información y aprender, los seres humanos nos hemos acostumbrado a la inmediatez que ha conllevado la entrada en la era digital, cualquier duda que nos surge no tardamos ni un minuto en consultar la respuesta en Internet, por esta razón debemos aprovechar las herramientas y recursos tecnológicos de los que se dispone para hacer llegar el conocimiento a nuestros alumnos de una forma más dinámica, lúdica e interactiva. Es cierto, que el uso de estas nuevas herramientas tecnológicas conlleva cierto grado de competitividad en el alumnado, pero también han conllevado la modificación de los patrones de acceso al conocimiento, además de la mejora en muchas áreas del trabajo y ámbitos curriculares, desarrollando con ello el trabajo en competencias digitales y formando al alumnado y a los docentes en su uso. Como señala Warlick “necesitamos la tecnología en cada aula y en las manos de cada estudiante y de cada profesor, porque es el bolígrafo y el papel de nuestro tiempo y es la lente a través de la cual experimentamos gran parte de nuestro mundo”. (Warlick, 2012).

Hoy en día, a los docentes se les forma en el uso de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas para utilizarlas en contextos multidisciplinares, por eso resulta extraño que haya algún docente que no utilice nunca las nuevas tecnologías como herramienta metodológica en el aula. Otro problema que ha sido muy criticado en el uso de las nuevas tecnologías, es el grado de inseguridad que conlleva su uso, es decir buscar esa seguridad y fiabilidad en el tratamiento de las fuentes de información, esto ligado al grado de inmadurez de algunos alumnos, resulta un factor de riesgo para la creación y la adquisición de aprendizajes correctos para el individuo. Es aquí cuando surge de nuevo el papel del tutor como guía o facilitador de los aprendizajes de sus alumnos, fomentando la interacción y la motivación de estos. Kirkpatrick y Cuban señalan que “la eficacia en la utilización de herramientas digitales depende de los objetivos educativos propuestos” (Kirkpatrick y Cuban, 1998), es interesante que realicen esta afirmación, ya que se puede relacionar con la idea de cómo las nuevas tecnologías deben estar al servicio de la educación, dándonos a entender que el fin de las nuevas tecnologías no es perjudicial para la educación, pero que al tratarse el mundo digital de un espacio globalizado en el que cualquiera puede expresar sus opiniones y conocimientos, se debería fomentar en los alumnos esa capacidad de crítica y valoración de la información con la que están tratando.

Utiliza el aprendizaje en nuevas tecnologías ?



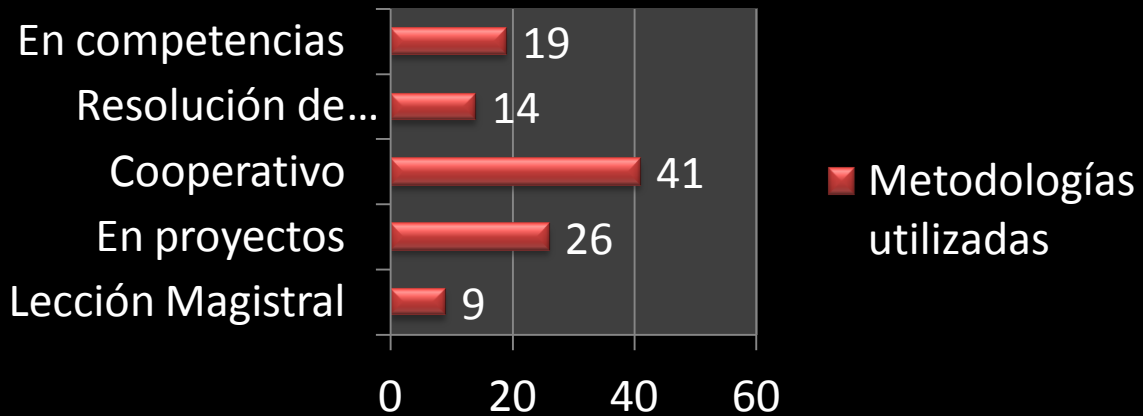
Combina metodologías?



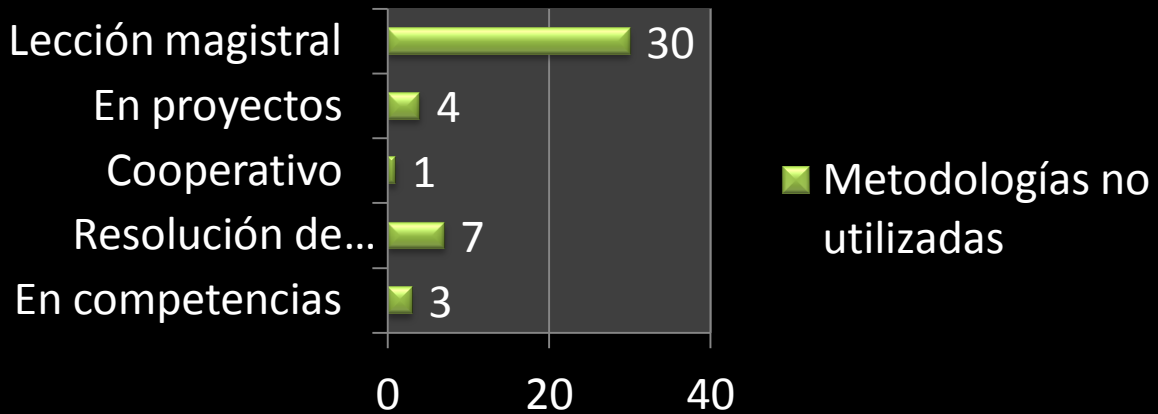
Fuentes de elaboración propia (2018)

Por un lado, encontramos que las metodologías que más utilizan estos docentes e implantan en sus aulas son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos de los que se ha hablado anteriormente en la introducción. Por otro lado, encontramos que las metodologías menos utilizadas son la lección magistral propia de los enfoques más tradicionales y el aprendizaje basado en resolución de problemas, este último aun tratándose de una metodología muy innovadora no esta tan extendida en el ámbito educativo y su utilización es bastante reducida. Respecto al número de respuestas hay que señalar que tenemos más respuestas que las 44 esperadas en las dos figuras analizadas a continuación, por el hecho de que al tratarse de una pregunta con opciones múltiples de respuesta la mayoría de los docentes decidió responder esta pregunta con más de una opción. Como se muestra en las siguientes figuras de elaboración propia.

Metodologías utilizadas



Metodologías no utilizadas

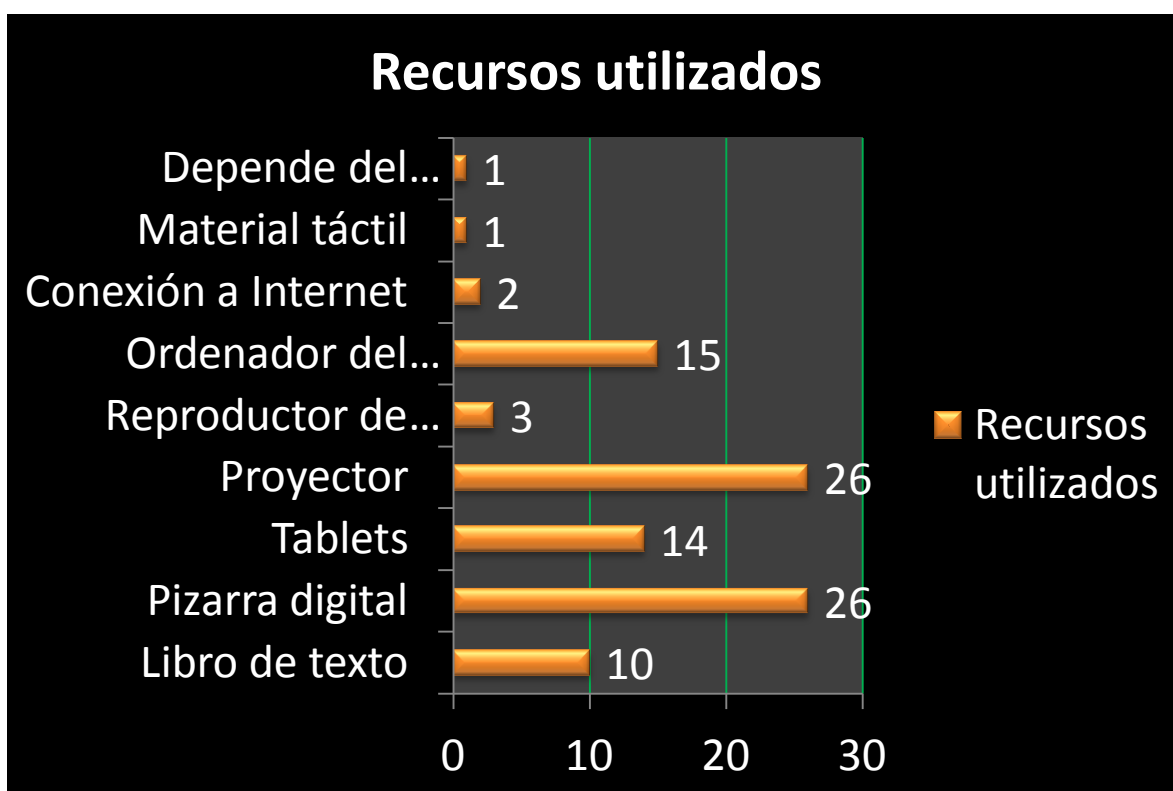


Fuentes de elaboración propia (2018)

A continuación, una vez analizadas las metodologías, justo en la parte inferior del esquema se hallan los recursos metodológicos más utilizados por los docentes para trabajarlas en sus aulas, los más destacados son; los recursos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación o TICS, como la pizarra digital, el ordenador del docente o el proyector, otras con un aire más gamificador como las actividades a través de los juegos interactivos, frente a otras más tradicionales como la utilización del libro de texto y otras de carácter más manipulativo como el uso de materiales didácticos y manipulativos sobretodo en el área de matemáticas como los bloques lógicos o el geoplano o los mapas interactivos en el área de Geografía. Como se ha mencionado anteriormente, el enfoque conectivista que menciona Siemens ha llegado a los centros educativos, promoviendo de recursos tecnológicos a estos para facilitar su incursión en el ámbito educativo, no resulta entonces extraño observar como el uso de los proyectores, tablets o la pizarra digital está cobrando gran importancia en los centros. Por ello se debe formar al

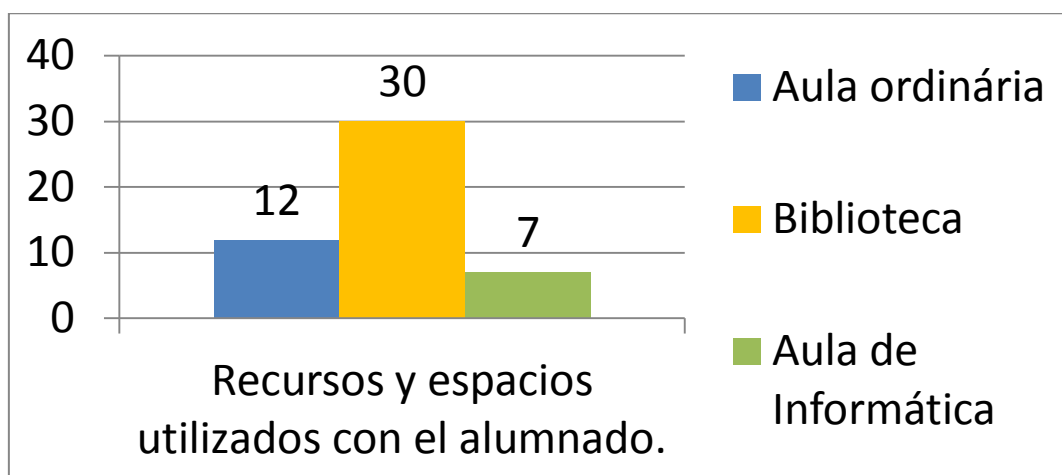
alumnado en su uso y llevarlos a la adquisición de la llamada competencia digital, para conseguir formar su desarrollo en la era digital.

Por otro lado, encontramos que uno de los recursos metodológicos menos utilizados en la actualidad es el reproductor de música, una herramienta muy clásica y propia de principios de siglo actual, dejando paso a nuevas herramientas y recursos didácticos más innovadores y dinámicos. El uso de estos recursos innovadores dependerá del grado de modernización que tengan los centros educativos encuestados, siempre se deberá tener en cuenta que el de estos se encuentra en un grado de actualización e innovación positivo dado que poseen recursos electrónicos como tablets o pizarras digitales.



Fuente de elaboración propia (2018)

Por otro lado, inmediatamente a la izquierda del esquema en color verde, están los espacios del centro que más utilizan los docentes para llevar a cabo sus sesiones en el área de Ciencias Sociales. Los tres espacios más utilizados para llevar estas sesiones según los docentes encuestados serían el aula ordinaria, es decir la clase que tienen asignada cada curso, cabe destacar que esta no se encontraba como una opción de respuesta, y por otro lado, las aulas de Informática y la biblioteca. Estas dos últimas mencionadas son de uso muy frecuente en la gran mayoría de centros educativos, ya que son espacios en los que el alumnado puede realizar la búsqueda de información para aclarar o ampliar conceptos en otras fuentes de información como páginas web o libros respectivamente.



Fuente de elaboración propia (2018)

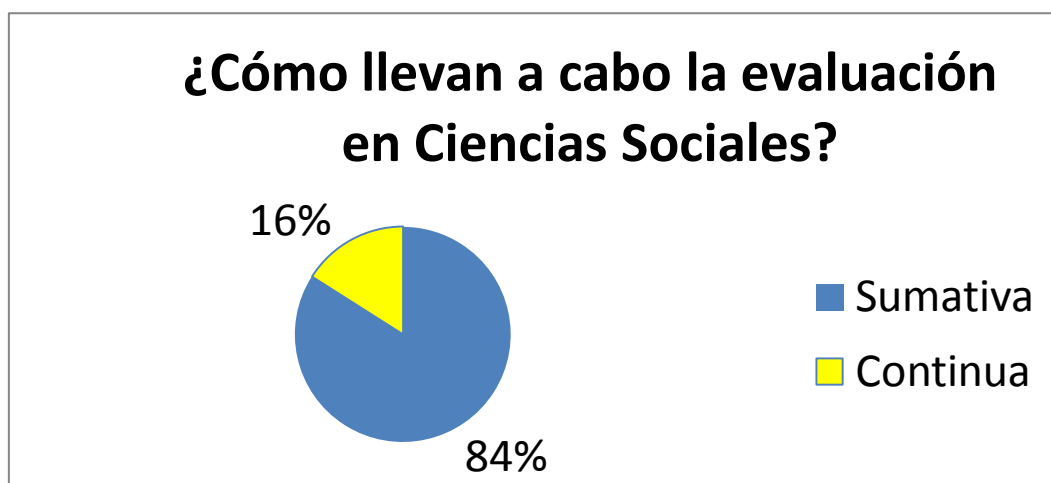
A la izquierda en color morado, están los programas que utilizan los distintos docentes y distintos centros encuestados para llevar a cabo la resolución de conflictos. En la mayoría de aulas para tratar los conflictos los docentes utilizan el diálogo y la interacción con el alumnado como herramienta para su resolución. Los docentes encuestados consideran que cuando los conflictos son de la propia aula y son entre alumnos de la misma clase, la técnica que mejores resultados suele dar para resolver y llegar a buscar una solución es el diálogo y la interacción con ellos para buscar la raíz del conflicto, y posteriormente emitir las consecuencias que erradiquen estas conductas perjudiciales.

Por otro lado, encontramos que las medidas más utilizadas por los centros para la resolución de conflictos a nivel de centro, serían los planes de convivencia propios de cada centro y los equipos de mediación. La primera de estas medidas es propia de cada centro, cada uno de estos elabora su plan de convivencia con las normas y sanciones entre las conductas que están permitidas y las que no están permitidas en el centro. En segundo lugar, tenemos una medida relativamente novedosa que se está llevando a cabo en muchos centros escolares aunque es más común encontrarla en centros de secundaria; la mediación. La mediación en el centro es llevada a cabo mediante la creación de los llamados equipos de mediación compuestos por alumnos más mayores y por los docentes del centro o incluso en algunos casos personal no docente.

Los objetivos que se persigue con los programas de mediación según diversos expertos en educación son: transmitir habilidades de comunicación y asertividad, identificar emociones y promover la empatía y escucha activa. La mediación como órgano escolar se divide en cinco fases; primero, se lleva a cabo la evaluación del conflicto, es decir se debe tener en cuenta si puede ser resuelto a través de la mediación o si por la gravedad del problema debe ser sancionado directamente; en segundo lugar tenemos la fase de preparación, en la que se establecen las normas de obligada aceptación por sus participantes y en la que se escuchan las diferentes versiones del problema sin posicionarse con una de las partes; en tercer lugar está la

fase de extracción de las ideas para la resolución del problema, en ella se debe fomentar la cooperación entre sus miembros y confeccionar las propuestas de resolución del conflicto; en cuarto lugar, se encuentra la fase en la que se debe pactar un acuerdo consensuado entre las partes implicadas que sea beneficioso en la medida de lo posible para todas las partes; finalmente en la quinta y última fase se deberá revisar pasado un tiempo el acuerdo para observar si se está cumpliendo o no y valorar en que parte del conflicto se encuentran, en caso de que no haya funcionado se plantean otras pautas de actuación.

Siguiendo con los resultados del esquema, en color azul encontramos que los sistemas de evaluación más utilizados por los docentes encuestados para evaluar la asignatura de ciencias sociales son llevar a cabo una evaluación sumativa según el 84% de los docentes y el otro 16% utiliza una evaluación continua en esta área. Al tratarse de un tema muy personal para los docentes, resulta más complicado indagar y entender que sistema de evaluación utiliza y porque lo utiliza pero sí que es muy curioso observar como la totalidad de docentes encuestados utilizan estos dos tipos de sistema de evaluación.



Fuente de elaboración propia (2018)

Finalmente, en la parte inferior izquierda del esquema en color amarillo, hallamos los resultados sobre como consideran de importante el papel del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. La gran mayoría de los docentes entrevistados percibe al alumno como protagonista o constructor de sus aprendizajes en base a las experiencias que obtienen de las interacciones con el entorno escolar relacionándolo con los principios del enfoque constructivista y la teoría sociocultural de Vygotski. Otro porcentaje menor de los docentes entrevistados respondió que el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es total, haciendo referencia a que sin alumnos no podría haber ningún proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo el papel de estos como necesario para llevarlo a cabo. Estos docentes consideran que el alumnado tiene una necesidad constante de aprender y que los docentes somos el medio o el organismo del que disponen para saciar esa necesidad de aprendizaje. Finalmente, uno de los docentes respondió

que el papel del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje es poco o prácticamente nada, no comprendo por qué razón llegó a realizar esta respuesta, ya que se trata de una de las respuestas que recibí por Internet, pero supongo que habrá algunas personas que piensen de esta forma. Considerar que los alumnos no tienen prácticamente ninguna importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje es un error, ya que se trata de un pensamiento muy arcaico cuya finalidad es menospreciar el papel de estos y restarle participación a su actividad durante el proceso.

7. CONCLUSIONES

Al momento de seleccionar una metodología para implantar en un aula debemos tener en cuenta, el término “adecuación”, entendiéndolo como aquello más correcto y más fácil para que nuestro alumnado adquiera los conocimientos que se van a trabajar. Por esta razón, es muy común que los docentes combinen diferentes metodologías en un aula, ya que según cada actividad o contexto en el que se encuentren será más correcto aplicar o implantar una metodología u otra.

A lo largo del trabajo, he insistido en que las metodologías deben adecuarse al carácter y la capacidad del maestro para llevarlas a cabo, además de a los intereses del alumnado y a la diversidad de conductas que ofrecen estos en las aulas. Esta diversidad de conductas es observable en la gran mayoría de las aulas, por no decir en su totalidad, por eso tratar de generalizar al alumnado es un error, uno no es igual ni aprende igual que el que está a su lado, por eso los docentes tratan de impartir sus metodologías en las aulas en contextos inclusivos para el alumnado.

Respecto a estas metodologías, los resultados otorgan mucha importancia al trabajo cooperativo y al trabajo por proyectos, al tratarse de métodos de trabajo que atienden a la diversidad de los alumnos del centro aportan muchos beneficios para el desarrollo personal y académico de estos. Es por estas razones, que la mayoría de docentes hayan decidido aplicar metodologías más cooperativas en sus aulas por delante de otro tipo de metodologías que promueven el aprendizaje individualizado y no promueven valores como la cooperación, la empatía o el respeto hacia las ideas de los demás.

En líneas generales estoy satisfecho con los resultados obtenidos, creo que las preguntas formuladas en los cuestionarios y los resultados obtenidos reflejan las conclusiones esperadas, es decir, las opiniones que poseen los docentes en el ámbito de las metodologías obteniendo respuestas claras a preguntas bastante generalizadas.

Respecto a la pregunta inicial sobre cuál sería la metodología más correcta para aplicar en las aulas, con los resultados obtenidos y sin necesidad de generalizar opiniones y emitir juicios de

valor en base a premisas falsas, se puede considerar que la metodología más utilizada por estos docentes y no por ello la más correcta, sería el aprendizaje cooperativo y su combinación con el aprendizaje por proyectos. Por otro lado, no es para nada sorprendente que la metodología considerada más incorrecta y menos utilizada según estos sea la que posee el enfoque más tradicional, la lección magistral. La lección magistral, al contemplar en primera mano y a primera vista los resultados obtenidos en los cuestionarios, pude fijarme sin entrar en valoraciones y en porcentajes de resultados, en que hay una aversión a la metodología tradicional, más en concreto hacia la “lección magistral”, ya que muy pocos o casi ningún docente reconocería jamás ni siquiera de forma anónima que utiliza una metodología tan mal vista por el resto de docentes y pedagogos, siempre y cuando consideremos que estos cuestionarios tenga un alto porcentaje de fiabilidad y que los entrevistados hayan sido sinceros en sus respuestas.

Desde mi punto de vista, considero que se trata de una idea bastante errónea considerar que la lección magistral sea una metodología incorrecta para llevar a cabo en la asignatura de Ciencias Sociales, ya que debido a los conceptos teóricos que requieren cierto nivel de abstracción no se pueden presentar como puramente lúdicos e interactivos porque se arriesgaría a una pérdida de significatividad en los conocimientos. Mediante el uso de los nuevos recursos tecnológicos y enfoques pedagógicos más constructivistas, podremos combinar los beneficios anteriormente mencionados de la clase magistral para lograr la consecución de aprendizajes verdaderamente enriquecedores y significativos en el área de Ciencias Sociales.

Coincido con la idea de algunos autores como Novak que afirman que las metodologías deberían basarse en el modelo de aprendizaje significativo de David Ausubel, que proponía partir de los conocimientos previos que tiene el niño sobre el tema que va a desarrollar. Novak propone que para construir un aprendizaje significativo para el alumno, “se debe reflexionar y trabajar sobre lo que ya se sabe, para crear nuevos conocimientos” (Novak, 1998) y acuña el término mapas conceptuales, que se componen de conceptos o ilustraciones para ayudar a organizar los conocimientos e ideas del alumnado y conseguir mayor facilidad para relacionarlos con los conocimientos nuevos.

Estos tipos de metodologías activas en las que los alumnos son los constructores de sus aprendizajes en situaciones reales, es decir, en situaciones contextualizadas de la realidad en la que se desarrolla el alumno. De esta forma se fomenta su aprendizaje significativo por medio de la motivación del alumnado a descubrir lo que desconoce y se alejan de la visión de la enseñanza tradicional puramente memorísticas. El uso de metodologías activas ha conllevado la mejora en muchas áreas de la educación y del desarrollo del alumno, dotando a estos de mayor capacidad para realizar sus aprendizajes de forma autónoma y facilitando su motivación y su curiosidad por aprender al sentirse protagonistas de sus aprendizajes. Otras ventajas que se promueven con el uso de este tipo de metodologías, sería el desarrollo de los aprendizajes y de las competencias

curriculares por medio de las nuevas tecnologías y la facilidad que presentan para ser combinadas unas metodologías con otras.

Por lo que respecta al uso de los recursos utilizados para impartir las sesiones, se debe destacar el uso de las nuevas herramientas digitales frente a las más tradicionales como libros de texto o reproductores de música. La combinación de metodologías o multimetodología como he mencionado al inicio de este apartado, resultaría ser la opción más correcta para trabajar en un aula basándose en las opiniones de los docentes encuestados.

Por esta razón, desde mi visión como futuro docente considero que es pecar de ingenuidad y de simplicidad, el tener miedo y desconfianza a utilizar las herramientas que nos ofrece el mundo tecnológico, ya que su fin es formar a las nuevas generaciones en su uso y desarrollar nuevos aprendizajes educativos de una forma más dinámica e interactiva que la que ofrecen las herramientas que cada vez se consideran más obsoletas como libros y enciclopedias en formato físico.

Como se lleva demostrando desde hace varios años, no hay una metodología que represente y sirva igual para todo el mundo, tal vez esta es una de las razones por las que hoy en día en nuestra sociedad está tan presente el concepto diversidad en lo que se refiere al alumnado y desde los centros educativos se está trabajando como tratar las diversidades, pero si no se actúa también sobre los factores metodológicos el alumnado seguirá fracasando, alcanzando niveles mucho más elevados de fracaso escolar.

Los centros educativos son espacios pensados para las relaciones entre muchos tipos de personas con diferentes roles, actitudes y edades, es por esta razón que los centros se ven en la obligación de redactar sus planes de convivencia y normas del centro para tratar de garantizar la convivencia de estas y disminuir o erradicar las conductas no deseadas.

Las Ciencias Sociales han demostrado ser un área joven, que se encuentra en continua innovación metodológica. Por esta razón, se deben usar las nuevas herramientas y recursos que nos ofrece la era digital, para lograr una mejoría didáctica en los enfoques de enseñanza-aprendizaje y conseguir de esta forma que se mejore la implicación de los docentes en el ámbito educativo rompiendo con la monotonía de las sesiones tradicionales y facilitando la innovación metodológica en las aulas.

En lo que se refiere a la experiencia obtenida mediante la realización de este trabajo de final de grado, me ha servido para obtener conclusiones respecto a la opinión que tienen los docentes sobre la utilización de metodologías en Ciencias Sociales y de esta forma formarme un idea sobre cual o cuales creo que serán las que utilice en un futuro como docente. Respecto a las opiniones plasmadas por los maestros a través del cuestionario, se recalca el afán innovador que presentan varios sujetos al utilizar metodologías con enfoques más modernos frente a las más

tradicionalistas anteriormente mencionadas. De esta forma, se puede garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje están sufriendo grandes cambios para la mejoría pedagógica en todos sus campos de enseñanza y es necesario que los docentes trabajen desde las Ciencias Sociales para formar al alumnado en las relaciones en sociedad y entender cómo funcionan estas por medio de los conocimientos teóricos y actitudinales que se presentan en dicha área.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, nº 35. Madrid

Ausubel, D, P. Novak, J, D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.

Baldwin, J, M. (1911). *Mental Development of the Child and the Race*. University of California Libraries. New York.

Bruner, J. y Wood, D. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Vol.17. Pergamon. Gran Bretaña.

Dewey, J. (1964). *Mi credo pedagógico*. Ediciones Lozada. Buenos Aires.

Dewey, J. (1964). *El niño y el programa escolar*. Ediciones Lozada. Buenos Aires.

Downes, S. (2010). *New technology supporting informal learning*. Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence, 2 . p. 27.

Escaño, J. y Gil de la serna, M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. ICE-Horsori, Barcelona.

Figarella, X. (2004). Propuesta para el desarrollo de una metodología orientada a la incorporación de elementos de capacidad emprendedora al diseño de instrucción. IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET. Caracas. Venezuela.

Figarella, X y Rodríguez, F. (2004). *Desarrollo de Capacidad Emprendedora utilizando Aprendizaje Basado en Proyectos*. Caracas IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET. Caracas. Venezuela.

Garassini, M, E. (2010). *Evaluación de recursos electrónicos como herramienta de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y básica*

Herbart, J, F. (1935) *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ed. la Lectura, Espasa Calpe, Madrid.

Hyman, H. (1971). *Diseño y análisis de encuestas sociales*. Amorrortu, Buenos Aires.

Inciarte González, A y Canquiz Rincón, L. (2008). *Formación Integral desde el enfoque por competencias*. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Johnson, D, Jhonson, R y Jhonson, E. (1999). Los nuevos círculos de *aprendizaje*. Aique. Argentina

- Kilpatrick, J. (1990). *Lo que el constructivismo puede ser para la educación de la Matemática*, en *Educación*, n.º 17, p. 37-52.
- Kilpatrick, W.H. (1921). *Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms*. *Teachers College Record* 22; 283-288
- Kirkpatrick, H. y Cuban, L. (1998): *Computers Make Kids Smarter - Right?*, *Technos Quarterly*, vol. 7, nº 2.
- Mahwah, N, J. (1998). *El aprendizaje, creación y uso del conocimiento: mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Lawrence Erlbaum & Assoc.
- Mateo Martínez, J (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad.
- Mayor, L. (2005). *Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica*. Fundamentos de la técnica ABP p.66-67. Trillas. México.
- Mora, J. (1988). *La enseñanza de la historia*. Historia de la educación en Colombia. Editorial Colombia Nueva. Bogotá.
- Panitz, T. (1998). *Sí, hay una gran diferencia entre el Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo*. Traducido por E. Gajón con permiso del autor.: I.T.E.S.M. Campus Laguna.
- Perkins, D. (1999). *Outsmarting IQ: the emerging science of Learnable Intelligence*. New York
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel, Barcelona.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Crítica, Barcelona.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Aguilar, Madrid.
- Pozo, J, I. (1991) *Conocimientos previos y aprendizaje escolar*. Cuadernos de pedagogía, nº 188, p. 14.
- Pozo, J, I. (1994) *Cap. 1: Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender*, por María del Puy Pérez Echeverría y Juan Ignacio Pozo Municio en *La solución de problemas*, Santillana, Madrid.
- Pozo, J, I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid.
- Prats, J. (1996). *El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia?* *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 8 abril.
- Preyer, W. (1882). *El alma del niño*. Adaptación de Isabel Oyarzábal (2014)
- Reverte, J, R., Gallego, A.,J., Molina, R. y Satorre, R. (2006). *El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware*. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante.
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E.M. y Luna Cortés, J. (2010). *Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos*. *Educación y educadores*, p. 13.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2, p. 3-6.

Sinclair, J. y Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford University Press. Londres.

Strike, K, A. y Posner, G, J. (1992). *A revisionist theory of conceptual change*. Revista Duschl & R. Hamilton (Eds.) Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice. Albania

Tejada F, J. (1999). *Acerca de las Competencias profesionales*. Herramientas, 56, p. 20-30.

Tolman, E, C (1955). *Principles of performance*. Psychological review 62.

Visauta, B. (1989) *Técnicas de investigación social (T. I): recogida de datos*. Editorial PPU, Barcelona.

Vygotsky, L, S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.

Warlick, D. (2012). *What School Leaders Need to Know About Digital Technologies and Social Media* Chapter Jossey-Bass.

Watson, J, B. (1925) *Behaviorism*. W.W. Norton & Company, Inc., New York.

Referencias normativas.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Ed. Escuela Española, 1995.

Webgrafía.

Cada vez hay menos docentes varones.

https://politica.elpais.com/politica/2017/11/27/actualidad/1511763591_005291.html

Lección Magistral qué es y cómo mejorarla.

<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/04/07/metodologias-leccion-magistral-que-es-y-como-mejorarla/>

Aprendizaje basado en problemas.

<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/58911>

Aprendizaje basado en proyectos.

<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Aprendizaje cooperativo

<https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>

Teorías del aprendizaje.

<http://gonzaloborjacruz.blogspot.com/2009/07/teorias-de-aprendizaje-paradigmas-y.html>

Teoría sociocultural de Vygotski.

<https://www.lifeder.com/teoria-sociocultural-vygotsky/>

Teoría del conductista de Skinner.

<https://psicologiyamente.net/psicologia/teoria-bf-skinner-conductismo>

¿Qué son las ciencias sociales?

<https://www.definicionabc.com/ciencia/ciencias-sociales.php>

Enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales

<http://www.redalyc.org/pdf/920/92020210.pdf>

Materiales didácticos en el área de matemáticas.

<https://aprendiendomatematicas.com/mis-10-materiales-imprescindibles-en-primaria/>

Metodologías globalizadoras

<http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinarias.pdf>

¿Es útil expulsar al alumnado del aula?

<http://www.abc.es/familia-educacion/20130306/abci-educacion-expulsar-clase-201303051607.html>

Tipos de encuestas

http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF

9. ANEXOS

Localitat del centre	Dades d'Identificació del	Tipus de centre segons l	Tipus de centre segons l'	Tipus de centre segons e	Tipus de centre segons e	Si és mestre o mestra en	Tipus de centre segons k	El seu centre és una Com	Sexe	Edat	Situació Professional	Anys d'expe
Castellnovo	CRA Palancia-Espadan	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Escoles rurals	Centre Rural Agrupat (CF	Incomplet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	11-15
Segorbe	CEIP Pintor Camarón	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Escoles rurals	Escola cíclica o graduad.	Complet	No	Home	41-50 anys	Professor en Actiu	11-15
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	16-20
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	11-15
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	41-50 anys	Professor en Actiu	11-15
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	11-15
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	51-60 anys	Professor en Actiu	21-25
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	41-50 anys	Professor en Actiu	11-15
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	6-10
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	6-10
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	51-60 anys	Professor en Actiu	26-30
Vall d'Uixó	CAES Blasco Ibáñez	Centre públic	Centre d'educació espec	Centre de Acció Educativ	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	20-30 anys	En Formació inicial	En pràcticu
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	11-15
La Vall d'Uixó	CAES Blasco Ibáñez	Centre públic	Centre ordinari	Centre de Acció Educativ	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	51-60 anys	Professor en Actiu	26-30
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	41-50 anys	Professor en Actiu	16-20
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció.	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	51-60 anys	Professor en Actiu	26-30
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	41-50 anys	Professor en Actiu	6-10
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	41-50 anys	Professor en Actiu	11-15
Nules	CEIP Cervantes	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	41-50 anys	Professor en Actiu	6-10
La Vall d'Uixó	CEIP Rosario Pérez	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	51-60 anys	Professor en Actiu	21-25
Nules	CEIP Jaume I	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	6-10
Nules	CEIP Jaume I	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	51-60 anys	Professor en Actiu	11-15
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	31-40 anys	Professor en Actiu	6-10
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	20-30 anys	Professor en Actiu	1-5
Nules	CEIP Jaume I	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	51-60 anys	Professor en Actiu	16-20
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	31-40 anys	Professor en Actiu	11-15
Nules	CEIP Jaume I	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	51-60 anys	Professor en Actiu	21-25
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	51-60 anys	Professor en Actiu	21-25
Nules	CEIP Jaume I	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	41-50 anys	Professor en Actiu	16-20
Vall d'Uixó	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	31-40 anys	Professor en Actiu	11-15
Nules	CEIP Jaume I	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	41-50 anys	Professor en Actiu	11-15
Vall d'Uixó	CAES Blasco Ibáñez	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Dona	51-60 anys	Professor en Actiu	16-20
Vall d'Uixó.	CEIP Assumpció	Centre públic	Centre ordinari	CEIP	Centres urbans i suburbans		Complet	No	Home	31-40 anys	Professor en Actiu	16-20

Anys que porta en el mat.	Nivell educatiu:	Formació acadèmica	Especificar títol	Situació Administrativa	Cursos en el que imparte	És una elecció voluntària	Quin curs és el que més e	Quina metodologia empr	Quines ferramentes utilitz	Quina metodologia no us	Usa l'aprenentatge amb n	Combina m
-10	Primària	Diplomat		Interí	4t	Sí	Sexto	Aprenentatge basat en pr TIC, jocs i materials	Lliço magistral	Sí	Si	
-6	Primària	Diplomat	Mestre especialitat musi	Funcionari amb plaça fixa	1r	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge cooperatiu, Aprenentatge ba	Sí	Si		
-10	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	4t	Sí	Segon cicle	Aprenentatge basat en pr Internet, programes inter	Lliço magistral	Sí	Si, tot docer	
	3 Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	3r	Sí	1r	Aprenentatge cooperatiu Llibre de text i accés a Int	Lliço magistral	Sí	Si	
-10	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	1r	Sí		Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
-10	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa		Sí		Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí		
	4 Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	5é	Sí	Tercer cicle.	Aprenentatge basat en pr TIC; accés a material visu	Lliço magistral	Sí	Si	
-10	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	3r	Sí	P5	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
	1 Primària	Graduat		Interí	5é	Sí	Primer cicle.	Aprenentatge cooperatiu Noves tecnologies i llibre	Lliço magistral	Sí	Si.	
-6	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	1r, 2n, 3r	Sí	Tots els que tinguen que	Aprenentatge cooperatiu	Lliço magistral	Sí	Si	
	2 Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	2n	Sí	5é de primària	Aprenentatge cooperatiu Llibre de text i material dic	Lliço magistral, Aprenent	Sí	Si.	
	1 Primària	Graduat	Magisteri Educació Prim	En pràctiques	2n	Sí		Aprenentatge basat en pr Llibre de text	Lliço magistral, Aprenent	No	No	
-6	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	1r	Sí	Primer cicle	Aprenentatge basat en pr Material didàctic i TIC	Lliço magistral	Sí	Si	
-15	Primària	Diplomat		Funcionari amb plaça fixa	3r, 4t, 5é, 6é	Sí		Aprenentatge basat en Competències	Lliço magistral	Sí		
-15	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	6é	Sí	Qualsevol	Lliço magistral, Aprenentatge basat en projectes, A	Aprenentatge basat en co	Sí	Si	
-6	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	6é	Sí	1é, 5é i 6é.	Lliço magistral, Aprenent	Llibre de text, Noves tecnologies, material didàctic.	Sí	Si	
-6	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	4t	Sí	Qualsevol on pugua enser	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
-10	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	3r	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
-6	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	2n	Sí		Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Aprenentatge basat en pr	Sí	Si	
-10	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	3r	Sí		Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral, Aprenent	Sí	Si	
-6	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	1r	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
-10	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	2n	Sí	Qualsevol on pugua donar	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
	1 Primària	Llicenciat		Interí	1r, 2n, 3r, 4t, 5é, 6é	Sí	Qualsevol.	Aprenentatge cooperatiu Llibre de text i videos.	Lliço magistral, Aprenent	Sí	Si	
	3 Primària	Graduat		Funcionari amb plaça fixa	1r, 2n, 3r	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en pr Material didàctic.	Lliço magistral	Sí	Si	
-15	Infantil	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	3r	Sí	Qualsevol	Aprenentatge cooperatiu	Lliço magistral	Sí	Si	
-6	Infantil, Primària	Llicenciat, Màster		Funcionari amb plaça fixa	1r, 2n, 3r, 4t, 5é, 6é	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en pr Connexió Internet, instrum	Lliço magistral	Sí	Si	
-15	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	4t	Sí	Qualsevol on pugua exercir	Lliço magistral, Aprenentatge basat en projectes, A	Aprenentatge basat en pr	Sí	Si	
-10	Primària	Llicenciat	Psicologia Terapèutica.	Funcionari amb plaça fixa	4t, 5é, 6é	Sí	Tots.	Aprenentatge basat en pr Llibres d'ampliació, mate	Lliço magistral	Sí	Si.	
-10	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	5é	Sí	Qualsevol em motiva	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Aprenentatge basat en pr	Sí	Si	
	1 Infantil, Primària	Llicenciat	Ciències de l'activitat físic	Interí	1r, 2n, 3r, 4t	Sí	Tots.	Aprenentatge basat en pr Ordinadors, pavelló espo	Lliço magistral	Sí	Si	
	5 Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	6é	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en projectes, Aprenentatge coo	Lliço magistral	Sí	Si	
-10	Primària	Llicenciat		Funcionari amb plaça fixa	3r	Sí	Qualsevol on jo pugua ens	Lliço magistral, Aprenentatge basat en projectes, A	Aprenentatge basat en pr	Sí	Si	
-10	Primària	Llicenciat	Ciències de l'activitat físic	Funcionari amb plaça fixa	5é, 6é	Sí	Qualsevol	Aprenentatge basat en pr Gimnàs	Lliço magistral	Sí	Si	

Usa l'aprenentatge amb n	Combina metodologies?	Disposa dels suficients r	Si la resposta és negatiu	Quins recursos creus que	Quin recurs creus que és	De quines instal·lacions c	De les instal·lacions que i	Quines desitjaries que es	Potencies a l'aula un am	Escoltes les inquietuds d	Si la resposta és afirmati	Quina implic
Sí	Si	Si		TIC, jocs, etcInteressos d	Pissarra digital, Ordinador	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Aula de Plàstica	Aula de Plàstica, Hort, Si	Si, amb un ambient de af	Si		Dando respuesta a sus p Toda.
Sí	Si	Si			Libre, Pissarra digital, Ta	Gimnàs, Aula de Música, Biblioteca, Aula Comunicació i llenguatge, Aula Pedagogia Terapèutica, Pati, Si				Si		Assamblea. Plantejament de dubtes i
Sí	Si, tot docent convina m	Si		Accés a Internet i project	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Biblioteca, Pati, Aula ord	Laboratori de Ciències Si	Si. Amb grups flexius i per	Si	Si		Per mitja de les tutories i Tot el prota
Sí	Si	Si		Un bona planificació del c	Libre, Tablets, Projector,	Gimnàs, Aula de Música, Biblioteca, Aula ordinaria	Aula de Plàstica, Aula Cc	Si, per mitja dels interess	Si	Si		Quan sorgeix algun probl És un paper
Sí	Si	Si		Material didàctic i noves	Pissarra digital, Projecto	Gimnàs, Aula de Música, Aula de Música, Aula de l	Laboratori de Ciències Si	Si	Si	Si		Interactuant amb ells. Es construc
Sí		Si		Material didàctic i noves	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si	Si	Si		Cooperant amb els alum Es receptor
Sí	Si	Si		Avui en dia, necessite fer	Projector, Ordinador del i	Gimnàs, Aula de Música, Biblioteca, Aula d'Ordina	Laboratori de Ciències Si	Si. Mitjançant el diàleg i le	Si	Si		Amb les tutories i la inter. És receptor
Sí	Si	Si		Material didàctic i manip.	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si, fent treballar als alumr	Si	Si		En tutoria, explicant cada Es construc
Sí	Si.	Si		Noves tecnologies i guia	Libre, Pissarra digital, Ta	Gimnàs, Aula de Música, Aula ordinària i sala d'ord	Laboratori de Ciències Si	Si. Per mig d'activitats qu	Si	Si		Quan sorgeix algun probl Receptor d'
Sí	Si	Si		Material didàctic i les TIC	Pissarra digital	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si. Fent classes dinàmiques	Si	Si		Interactuant amb ells. Receptors
Sí	Si.	Si		Libre de text i material dic	Libre, Projector, Ordinad	Gimnàs, Aula de Plàstica	Aula ordinària i sala d'ord	Hort, Saló d'Actes	Si. Realitzant activitats er	Si		Si. Escoltant les seues in Receptor d'
No	No	Si		Libre de text	Libre	Aula de Música, Aula de l	La clase	Gimnàs	Sí	Si		Cada alumne aegueix el s Tot
Sí	Si	Si		Accés a Internet i materi	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Biblioteca, Sala d'ordinac	Laboratori de Ciències Si	Si. Treball cooperatiu.	Si	Si		Quan sorgeix algun dubte És el constr
Sí		Si			Libre, Projector, Ordinad	Aula de Música, Aula de l	Aula Pedagogia Terapèu	Gimnàs, Laboratori Tecnològic/Digital	Si	Si		Escoltar Poc
Sí	Si	Si		Material didàctic	Libre, Pissarra digital, Ta	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si. Fent que els «iqquets s'	Si	Si		Escoltant els seus dubte Es receptor
Sí	Si	Si		Libre de text i materials ir	Libre, Projector, Ordinac	Gimnàs, Aula de Música, Aula de Música, Bibliotec	Laboratori de Ciències Si	Si. Mitjançant activitats d	Si	Si		Aprofitant l'horari de tuto Receptor.
Sí	Si	Si		Material didàctic	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si. Fent que és relacioner	Si	Si		Escoltant les seues pregi Receptor d'
Sí	Si	Si		Material didàctic i TIC	Pissarra digital	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si. Fent que els alumnes i	Si	Si		Escoltant les seues pregi Es receptor
Sí	Si	Si		Noves	Pissarra digital	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula de Música,	Laboratori de Ciències Si	Si, fent activitats en grup.	Si	Si		Sabent que pensen els al Es construc
Sí	Si	Si		Les tecnologies i materia	Pissarra digital	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Laboratori de Ci	Aula Comunicació i lleng	Si. Fent classes dinàmiqu	Si		Atenent les seues inquiet Receptor d'
Sí	Si	Si		Materials didàctics	Pissarra digital, Projecto	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Aula de Música, Aula Comunicació i lleng	Si, mitjançant les activitat	Si	Si		Escoltant les seues pregi És recpetor
Sí	Si	Si		Materials didàctics	Projector	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Laboratori de Ci	Aula Comunicació i lleng	Si, fent activitats en grup.	Si		Saben que opinen ells i qu És receptor
Sí	Si	Si		Videos interactius, accés	Pissarra digital, Projecto	Gimnàs, Aula de Música, Aula de Religió, Bibliotec	Aula Comunicació i lleng	Si. Amb activitats que de	Si	Si		Interactuant amb l'alumn: Tota.
Sí	Si	Si		Pissarra, llibre de text, ac	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Biblioteca, Aula Pedagog	Laboratori de Ciències Si	Si. Amb treballs cooperat	Si	Si		Parlant amb l'alumnat i es Tota.
Sí	Si	Si		Materials didàctics	Pissarra digital	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Laboratori de Ci	Aula Comunicació i lleng	Si, fent participant tots els	Si		Escoltant les seues pregi És receptor
Sí	Si	Si		Videos, llibre, llibretes, m	Pissarra digital, Reprodu	Gimnàs, Aula de Música, Aula de Música, Pati	Aula Comunicació i lleng	Si. Amb l'aprenentatge be	Si	Si		Quan sorgeix un dubte pa Protagonis
Sí	Si	Si		TIC	Libre	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Laboratori de Ci	Aula de Plàstica, Aula Cc	Si, fent moltes actioitats	Si		Prenent atenció a les seu Protagonis
Sí	Si.	Si		Coneixements sobre el te	Tablets, Ordinador del m	Gimnàs, Aula de Música, Aula Pedagogia Terapèu	Laboratori de Ciències Si	Si. Treball cooperatiu.	Si	Si		Interactuant amb ells. Constructo
Sí	Si	Si		Materials didàctic i TIC	Projector	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Laboratori de Ci	Aula Comunicació i lleng	Si, mitjançant treballs en	Si		Sabent que opinen ells sc És protagor
Sí	Si	Si		Accés a Internet i llibre de	Projector, Ordinador del i	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula ordinària.	Aula Comunicació i lleng	Si. Amb jocs en equip.	Si	Si		Interactuant amb ells. Receptor.
Sí	Si	Si		Materials didàctics	Pissarra digital	Gimnàs, Laboratori de Ci	Gimnàs, Laboratori de Ci	Aula de Plàstica, Hort	Si. Mitjançant treball ooo	Si		Escoltant les seus pregui És receptor
Sí	Si	Si		TIC i diversos materials	Pissarra digital, Projecto	Aula de Música, Aula de l	Aula Pedagogia Terapèu	Gimnàs, Laboratori de Ci	Si, a través de activitats e	Si		Escoltant les seus pregui Protagonis
Sí	Si	Si		Pissarra, llibre de text, m	Pissarra digital, Tablets, f	Gimnàs, Aula de Música, Gimnàs, Aula d'Informati	Laboratori de Ciències Si	Treball cooperatiu.	Si	Si		Escoltant al alumnat. Protagonis

Quina implicació té l'alumne?	Quines activitats penses?	Com consideres d'importantes?	Quines eixides són habituals?	Avalues totes les assignatures?	Com avaluas als alumnes?	Realitzes autoavaluació?	Com actues front un conflicte?	A l'hora de solucionar un conflicte?	Qui s'ha de responsabilitzar?
Toda.	Excursions pel terme i pe	Relacionades amb el que	Culturals, ludicas, de con	No	Continua	Si	Aplegant al fons de l'assu	Pla de convivència.	Equip Directiu
de dubtes i preguntes als	Excursions pel terme i pe	Importants.	Museus . Natura.	No	Continua	Si	Parlar. Intentar solucionar-ho.		Equip Directiu
Tot el protagonisme. Són	Excursions pel terme i pe	Bé, es tracta d'una forma	Culturals, lúdiques, però l	No	Sumativa	No	Mitjançant el diàleg i la re	Mitjançant el programa d	Equip Directiu
És un paper actiu, constru	Excursions pel terme i pe	Són de gran importància.	Culturals i també alguna l	No	Sumativa	No	Per mitja del diàleg i aplic	Si el conflicte es pot solu	Equip Directiu
Es constructor del seu ap	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Lúdiques i culturals	No	Sumativa	No	Mitjançant el diàleg per a poder resoldre'l		Equip Directiu
Es receptor i emissor d'a	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Lúdiques i culturals	No	Sumativa	No	Mediant e intentant mantindre la calma entre ells.		Equip Directiu
És receptor i constructor	Excursions pel terme i pe	Són de gran utilitat per a i	Culturals	No	Sumativa	No	Mediant entre l'alumnat e	Equip de mediació.	Equip Directiu
Es constructor del seu ap	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides lúdiques i cultural:	No	Sumativa	No	Parlant amb calma amb els implicats i intentar arrib		Equip Directiu
Receptor d'aprenentatge	Excursions pel terme i pe	De gran importància.	Culturals-recreatives.	No	Sumativa	No	Tracte de mediar entre le:	Equips de mediació i resc	Equip Directiu
Receptors de l'aprenenta	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides culturals	No	Sumativa	No	Intentant mediar entre ells	Primer parlant amb els al	Equip Directiu
Receptor dels aprenenta	Excursions pel terme i pe	Són de gran importància,	Culturals; museus, parcs	No	Sumativa	No	Parlant per a intentar sol	Equips de mediació i tuto	Equip Directiu
Tot	Excursions pel terme i pe	Els alumnes estàn motivats		No	Continua	No	Mediació	Mediació	Alumne
És el constructor dels sei	Excursions pel terme i pe	Molt importants .	Visites a museus, zoos, c	No	Sumativa	No	Interactuant amb l'alumn:	Mediació.	Equip Directiu
Poc	Excursions pel terme i pe	Bastant		Si	Continua	Si	Mediació	Si	Mestre
Es receptor de l'aprenent	Excursions pel terme i pe	Si, perquè així coneixen e	Anar a museus, parcs, te	No	Sumativa	Si	Mediant entre ells.		Equip Directiu
Receptor.	Excursions pel terme i pe	De gran importància sem	Culturals.	No	Sumativa	No	Parlant i escoltant al alun	Programa de mediació.	Equip Directiu
Receptor de l'aprenentat	Excursions pel terme i pe	Molt important per a que	Eixides pel poble, castells	No	Sumativa	No	Intentant resoldre'l de la	millor manera possible i me	Equip Directiu
Es receptor de l'aprenent	Excursions pel terme i pe	Molt	Eixides pel terme, excursi	No	Sumativa	No	Intente resoldre'l explicant als alumnes que eixi no e		Equip Directiu
Es constructor del seu ap	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides pel terme, i excurs	No	Sumativa	No	Mediant entre ells		Equip Directiu
Receptor de l'aprenentat	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides lúdiques i cultural:	No	Sumativa	No	Mediant amb els alumnes i	arribat a una adequada s	Equip Directiu
És recpetor de l'aprenent.	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides lúdiques i cultural:	No	Sumativa	No	Escoltant totes les parts	Segons la situació, d'una	Equip Directiu
És receptor de aprenenta	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides lúdiques i cultural:	No	Sumativa	No	Mediant entre ells	Segons el conflicte, d'una	Equip Directiu
Tota.	Excursions pel terme i pe	Molt importants.	Museus, castells, esglési	No	Continua	No	Escoltant el problema i bi	Pla de convivència	Mestre
Tota.	Excursions pel terme i pe	Molt importants.	Culturals	Si	Sumativa	Si	Mediant entre l'alumnat.	Equips de mediació, pla d	Equip Directiu
És receptor de l'aprenent.	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides lúdiques i cultural:	No	Sumativa	No	Escoltant les diferents ve	Segons el conflicte i el gr	Equip Directiu
Protagonista.	Excursions pel terme i pe	Molt importants.	Culturals, lúdiques, etc.	No	Sumativa	No	Parlem per tractar de sol	Pla de convivència.	Equip Directiu
Protagonista	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides pel terme i fora de	No	Sumativa	No	Fent entendre que el que	Pla de convivència	Equip Directiu
Constructor del seu apre	Excursions pel terme i pe	Molt importants.	Teatres, museus, etc.	No	Sumativa	No	Parlem amb l'alumnat tra	Pla de convivència.	Equip Directiu
És protagonista i el profe	Excursions pel terme i pe	Molt importants	Eixides pel terme i excurs	No	Sumativa	No	Mediant entre ells i arriba	Pla de convivència	Equip Directiu
Receptor.	Excursions pel terme i pe	De molta importància.	Culturals.	Si	Continua	No	Escoltant a l'alumnat	Pla de convivència	Equip Directiu
És receptor i constructor	Excursions pel terme i pe	Molt important	Eixides culturals.	No	Sumativa	No	Parlant amb els implicats	Mitjançant el pla de conv	Equip Directiu
Protagonista	Excursions pel terme i pe	Molt	Eixides pel poble i algune:	No	Sumativa	No	Mediant entre ell.	Mitjançant el pla de conv	Equip Directiu
Protagonista.	Excursions pel terme i pe	Molt importants.	Tot tipus de eixides educ:	No	Continua	Si	Mediació al aula.	Equips de mediació, pla d	Equip Directiu