

Máster en Formación del Profesorado de E.S.O., Bach., F.P. y Ens.
Especialidad en Humanidades (Geografía e Historia)
Año académico 2017/2018

Dificultades en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales

*Estudio aproximativo desde la perspectiva de los docentes de Secundaria y
Bachillerato en centros de norte y zona metropolitana de Tenerife*

Modalidad de investigación

Realizado: Carmen Cathaysa Cabeza Carrillo
Dirigido: Miguel Ángel García Rodríguez

Índice de contenido

Resumen.....	2
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. ¿Qué son las dificultades en enseñanza – aprendizaje?	5
2.2. Factores relativos a las dificultades de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales	7
2.3. Principales dificultades relativas al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia.....	11
2.4. Principales dificultades relativas al proceso de la enseñanza – aprendizaje de la Geografía.....	13
2.5. Planteamiento del problema y estado de la cuestión.....	14
3. MARCO EMPÍRICO	14
3.1. Objetivo general, específicos e hipótesis	14
3.2. Métodos, procedimientos e instrumentos utilizados	15
3.2.1. Cuestionario para docentes de Ciencias Sociales	15
3.2.2. Observación y entrevistas informales con el personal docente	17
3.3. Muestreo.....	17
4. RESULTADOS	19
4.1. Resultados generales cuantitativos.....	19
4.2. Análisis de variables: resultados cualitativos.....	23
5. DISCUSIÓN.....	24
5.1. Aportaciones del estudio cuantitativo y reflexiones a través del estudio cualitativo.....	24
5.2. Validación de hipótesis	26
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	28
7. BIBLIOGRAFÍA	32
8. ANEXOS	34
Anexo 1. Cuestionario propuesto a los docentes	34
Anexo 2. Gráficas con porcentajes de las respuestas de los docentes al cuestionario	39

Dificultades en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio aproximativo desde la perspectiva de los docentes de Secundaria y Bachillerato en centros de norte y zona metropolitana de Tenerife.

Difficulties in teaching - learning of Social Sciences. Approximate study from the teacher's perspective of Secondary in centers in the north and metropolitan area of Tenerife.

Resumen: en el siguiente trabajo se realiza un primer acercamiento a la realidad de las aulas de secundaria y bachillerato en centros del norte y zona metropolitana de Tenerife para conocer, de primera mano, la opinión de los docentes sobre las dificultades de enseñar y aprender Ciencias Sociales en la actualidad.

Palabras clave: docencia; Ciencias Sociales; dificultades de aprendizaje.

Abstract: in the present work a first approach to the reality of the secondary and high school classrooms in centers of the north and metropolitan area of Tenerife. We made the result the opinion of teachers about the difficulties of teaching and learning Social Sciences in the present.

Key words: teaching; Social Studies; learning difficulties.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se enmarca en la necesidad de ir haciendo investigaciones reales que se interesen por la realidad cotidiana de lo que ocurre en nuestras aulas, dentro de los nuevos marcos abiertos en las reformas de los sistemas educativos en Europa y que intentan afrontar nuevos retos, aunque sin saber si realmente estos constituyen un éxito. (Hernández Cardona, 2002).

Los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales están ampliamente documentados por expertos y docentes, y son un problema del que los futuros profesores debemos ser conscientes y estar preparados para afrontarlos.

La enseñanza de la Geografía y la Historia, en cuanto al ámbito legislativo, lleva en los programas de secundaria desde la aparición del sistema público de enseñanza, coincidiendo con la ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como "Ley Moyano" (Plata et al., 2007). Desde entonces, estas materias son básicas en el currículo de enseñanza secundaria. En la Ley General de Educación de 1970 se configura el área de "Ciencias Sociales", integrada por las asignaturas de Geografía e Historia, a la que se une la educación cívica. En la actualidad, el currículo del Gobierno de Canarias (Decreto 83/2016, 4 julio de diciembre) tiene una visión mucho más amplia de lo que son las CCSS y de la importancia que presentan en la vida escolar. Se designan a las materias de Ciencias Sociales como: "una columna vertebral en el proceso de socialización de nuestro alumnado, al enfrentarle a la identificación, comprensión, análisis, valoración y crítica de los hechos y procesos geográficos e históricos en sus contextos, desde el ámbito más inmediato y local, al más global y general. Por ello, los ejes en torno a los que se articulan los aprendizajes previstos en este currículo son los relativos a la educación social y ciudadana, a la educación medioambiental para el desarrollo de la conciencia ecológica, y a la patrimonial para el estímulo de la conciencia histórica".

El futuro de la educación plantea muchísimos retos, en buena parte debido a los rápidos cambios que estamos viviendo en los últimos años (tecnológicos, científicos, políticos y de mentalidades). Estos provocan, en ocasiones, acusados desfases entre lo que la realidad educativa pide, las tradiciones que se mantienen y la práctica institucional que debe hacer frente a estas situaciones. Entre estas renovaciones, las Ciencias Sociales, en concreto la Geografía y la Historia, que se encargan de enseñar el estudio del tiempo y el espacio, así como el papel de las sociedades en ambos, están experimentando en primera plana importantes replanteamientos didácticos para afrontar estos cambios. De ahí que cualquier intento de progreso en el campo de la enseñanza parece tener la necesidad de pensarse de forma más dinámica, con capacidad y apertura a los cambios. Las reformas educativas en enseñanza primaria y secundaria obligatoria desarrolladas en diferentes países desde finales del siglo XX ponen las bases para poder asumir situaciones de cambio dentro del cambio.

La enseñanza y el estudio de las CCSS han sido tradicionalmente consideradas como unas "asignaturas de memoria". El resultado ha sido, que pese a todo lo que hemos dicho anteriormente, acaben por identificar que el objeto de aprendizaje de estas asignaturas sean entender que los contenidos de estas asignaturas sean fechas, datos,

nombres, lugares, acontecimientos, etc. De esta forma, se han relegado a unos niveles muy bajos la calidad de los aprendizajes y los contenidos disciplinares, así como una concepción errónea del papel de la memoria en este proceso de enseñanza - aprendizaje (Liceras Ruiz, 2001).

Las dificultades vinculadas a este proceso de enseñanza - aprendizaje es un tema que provoca interés y preocupación entre los investigadores y docentes. Aunque este interés por el estudio de las dificultades de aprendizaje puede ser calificado de reciente, han proliferado todo tipo de teorías y modelos explicativos que tiene por objetivo clarificar uno de los dominios de la Psicología de la Educación que actualmente suscitan mayor curiosidad. Parece ser que el interés por el estudio de los problemas de estas cuestiones surge a partir de la prolongación de la escolaridad obligatoria y a la observación sobre el alumnado que se retrasaban en ciertos aprendizajes básicos. Este hecho da origen, entre otros, a la aparición de la "educación especial", que nació con la finalidad de atender a las diferencias de capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje.

Abordar las dificultades de aprendizaje da la oportunidad a los docentes de mejorar el conocimiento didáctico de una materia desde la perspectiva psicopedagógica. El profesorado pone tanto empeño en el aprendizaje del alumnado, particularmente atendiendo a los resultados, evaluaciones, etc., que infravaloran lo que implica a la hora de la planificación didáctica la reflexión sobre las condiciones en las que se producen estos aprendizajes y los resultados obtenidos. Este proceso de enseñanza – aprendizaje quedaría pues incompleto si se desatienden las consecuencias, entre ellas, las dificultades de aprendizaje que pudieran aparecer (Liceras, 2016).

Por esta razón, se hace necesario una aproximación a lo que se denominan dificultades de aprendizaje (DA) para todo el futuro profesorado que no ha entrado en contacto con ella. Cabe reflexionar sobre cuáles son los factores que inciden en la aparición de estas en la materia de las Ciencias Sociales, qué dificultades plantea y específicamente el estudio de la Geografía y la Historia en los cursos de Secundaria y Bachillerato, con el fin de contextualizar el problema de la investigación.

Nuestra investigación viene justificada por el interés, como estudiantes del Máster de Profesorado y futuros docentes, en constatar la existencia de estas dificultades en la enseñanza (del docente) y el aprendizaje (de nuestros alumnos). Su estudio nos ayudará ser capaces de detectarlas, clasificarlas, buscar una metodología para intentar paliarlas y buscar resultados que nos indiquen que las hemos resuelto. El estudio de esta realidad en nuestro entorno más cercano nos ofrece la posibilidad de entrar en contacto con ellas de forma directa.

En las páginas siguientes hacemos una breve investigación sobre la realidad que observan los docentes de la zona norte y metropolitana de Tenerife, en cuanto a las dificultades que presentan su alumnado de enseñanza Secundaria y Bachillerato a la hora de enfrentarse y superar con éxito las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia). Del mismo modo, entraremos a valorar, brevemente, otros temas como los sistemas de evaluación y el fracaso escolar, que se revelan como apartados clave para entender cómo funcionan los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El objetivo general del siguiente trabajo es hacer una primera aproximación y síntesis que nos permita conocer y valorar las dificultades que en el proceso de enseñanza-

aprendizaje presentan las Ciencias Sociales, a partir de las respuestas proporcionadas por el profesorado E.S.O. y Bachillerato implicados en nuestra investigación.

En este trabajo, aunque reconocemos una “unidad de investigación educativa” con diferentes enfoques complementarios (Carrasco y Calderero Hernández, 2000), combinamos varias modalidades de investigación. En primer lugar, como no podía ser de otra manera, acudimos a hacer una investigación de tipo bibliográfico, para informarnos sobre la actualidad del tema. Esta parte queda recogida en la primera parte del trabajo y nos dará referencia de la evolución de la investigación educativa en las últimas décadas, hasta llegar a tener un marco en el que entendamos cómo vamos a desarrollar nuestra investigación con un marco teórico claro. Este tipo de investigación emplea datos secundarios porque han sido ya recolectados en otras investigaciones y son conocidos mediante los informes o los libros correspondientes, de forma que nos llegan elaborados y procesados por otras personas. Las informaciones, pues, proceden siempre de documentos escritos. Conviene indicar que toda investigación historiográfica no deja por eso de referirse a la misma experiencia empírica, porque los datos que nosotros tomamos como secundarios han sido datos primarios para el investigador inicial (Carrasco y Calderero, 2000).

Además, también nos hemos decidido por el uso de cuestionarios anónimos facilitados a profesores de distintos centros del norte y la zona centro de la isla. De este modo, esta investigación de tipo empírico – analítica cuantitativa sigue una metodología libre de valores, intentando garantizar neutralidad (Carrasco y Calderero, 2000).

Sin embargo, no queríamos dejar de lado la experiencia que nos brindó la realización de la asignatura de prácticum en el I.E.S. Agustín de Betancourt de Puerto de la Cruz, así que en el apartado de discusión y conclusiones añadiremos algunas aportaciones más flexibles y personales, conformados por experiencias de tipo diarios que hemos apreciado durante los dos meses de inmersión en las aulas. Esta aportación cualitativa se basa en la recogida de “datos por medios naturales”: observación participante, la entrevista informal, los diarios, los registros de campo, el análisis de documentos, los relatos (Carrasco y Calderero, 2000), modelo que nace a finales del siglo XIX en Estados Unidos. Por su parte, la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando encontrar el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas. Intentamos aportar, de esta manera, a los datos recogidos en los cuestionarios las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, comprensión empática y suspensión de preconcepciones (Ballester Brague, 2001).

2. MARCO TEÓRICO

2.1.¿Qué son las dificultades en enseñanza – aprendizaje?

Debemos empezar aclarando que las dificultades la enseñanza – aprendizaje constituyen, como su nombre indican, un proceso que tiene dos vertientes: por un lado, la enseñanza, del que es sujeto el que “enseña” (docente) y, por otro lado, el aprendizaje, del que es sujeto el que “aprende” (el alumnado).

El término "dificultades de aprendizaje" propuesto por Kirk y Bateman (1962-1963) ha sido uno de los que más ampliamente ha sido aceptado: "un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta. No es el resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o institucionales" (Castro Migal, 2010).

Proponemos, por considerarla la más clara y actualizada, la definición de dificultades en el aprendizaje la hecha por profesor Licerias (2000, 22), para quién el alumnado manifiesta dificultades de aprendizaje de estas disciplinas, independientemente de las discapacidades físicas o psíquicas o situaciones ambientales cuando "encuentran obstáculos de diversa índole para desarrollar y usar las capacidades y/o habilidades necesarias para adquirir los conocimientos o conseguir destrezas fundamentales de estas disciplinas en los tramos de escolaridad acordes a su edad, dándose un sensible desfase negativo entre su rendimiento escolar en estas materias y el posible y esperado en función de su capacidad potencial".

Estas dificultades pueden ser temporales o permanecer durante toda la vida. Sin embargo, el término "dificultades en el aprendizaje" puede entenderse desde una doble vertiente (Castro Migal, 2010). Desde un sentido amplio, las dificultades en el aprendizaje son equivalentes al concepto de Necesidades Educativas Especiales formulado por Mary Warnock (1987). Desde un sentido más restringido, formulado por el que es considerado padre de la Educación Especial, Samuel Kirk en 1963, las Dificultades en el Aprendizaje constituyen un grupo diferenciado dentro del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. A partir de este concepto, supone diagnosticar y tratar las posibles dificultades del aprendizaje. (Castro Migal, 2010).

Se distingue entre dificultades primarias y secundarias:

1. Las dificultades primarias serían aquellas que afectan a los niños inteligentes que asiduamente asisten a la escuela y a los que se enseña con métodos adecuados, que no tienen trastornos motores ni sensoriales que le impidan acceder al estímulo ni problemas psicológicos que puedan provocarlas.
2. Las dificultades secundarias, los niños y niñas no aprenden porque un factor conocido les impide aprender. Si ese factor desaparece, este alumnado no tiene ninguna dificultad de aprendizaje, salvo que la causa sea una deficiencia mental, en la que el niño o niña aprende de acuerdo con sus posibilidades que están disminuidas, con o sin dificultades. De esta manera, un estado depresivo, una alteración sensorial, una enseñanza inadecuada, una deficiencia de atención y otros factores o patologías pueden tener entre sus síntomas la dificultad para aprender (Castro Migal, 2010).

Las dificultades de aprendizaje que manejamos y tienen relación directa con la práctica docente no tienen que ver con los trastornos neurológicos, disfunciones cerebrales o minusvalías que requieran una educación especial. La atención se centra en las dificultades en el aprendizaje académico, es decir, aquellas que se producen por manifestaciones incorrectas de un alumno o alumna ante el currículo, con un ámbito de factores que aborda toda la personalidad e implica el ambiente (Licerias, 2016).

2.2. Factores relativos a las dificultades de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales

Las dificultades de aprendizaje en las materias de Ciencias Sociales no suelen ser fruto de una causa única y determinada. Por el contrario, suelen ser consecuencia de distintos factores. Son cambiantes y se relacionan mucho con la tarea y el entorno psicológico que aporta la actitud de los padres, profesores y compañeros. Además, debemos tener en cuenta que cuando nos proponemos tratarlas no podemos hacerlo con una metodología base y que no se amolde, pues son personales, no todos los estudiantes con problemas de aprendizaje son iguales, lo que no quiere decir que no podamos identificar aspectos generales (Liceras, 2016).

Podemos hacer un resumen de algunos de los factores generales de dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales.

En primer lugar, los relacionados con **factores personales**:

- La capacidad intelectual del sujeto: junto con otros aspectos cognitivos, podrían considerarse como factores personales potenciales para la aparición de dificultades de aprendizaje. Los alumnos y alumnas se caracterizan por tener diferentes capacidades para aprender, de lo que pueden surgir algunos problemas. Sin embargo, no podemos pensar que el nivel de inteligencia es una propiedad determinista o un factor limitativo en relación con la capacidad para realizar los aprendizajes.
- La capacidad de atención: aptitud para seleccionar los estímulos y mantener el interés en las actividades escolares de forma constante, voluntaria y eficaz. Los alumnos con dificultades de aprendizaje suelen una atención selectiva o focalizada.
- La memoria: facultad fundamental del proceso de aprendizaje que los estudiantes que sufre dificultades de aprendizaje suelen aplicar de forma repetitiva a cualquier tipo de contenidos, incluidos los que requieren comprensión y relación (Liceras, 2016).

Las dificultades relaciones con **factores afectivo-motivacionales** se han estudiado a partir de investigaciones que han tomado las opiniones de los alumnos como método para evaluar las dificultades de aprendizaje, señalan las siguientes cuestiones para tener en cuenta:

- La falta de motivación es el punto clave de este apartado. Su vinculación con las tareas y los aprendizajes escolares es una causa principal. A nivel general, las materias de Ciencias Sociales han ido perdiendo puestos en la escala de interés de los alumnos y alumnas, siendo una materia que no entra dentro de las preferidas. La falta de atractivo de los conocimientos o las tareas propuestas para su aprendizaje, por presentarles contenidos poco atractivos, proclives a uso de la memoria, ofrecidos con frecuencia de forma rutinaria, huérfanos de recursos metodológicas facilitadoras del aprendizaje, amparados en la participación del libro o la palabra del profesor.
- Un entorno poco motivador: el contexto social, familiar y escolar tampoco favorece el interés por estas materias.

- El papel del docente como desmotivador de su propia materia (Liceras, 2016).

A raíz de lo dicho anteriormente, estos problemas afectivo-emocionales empiezan cuando el currículo no se adecua a la mentalidad y los intereses de los alumnos, lo que les produce una desmotivación inicial. Se incrementan y continúan con malos métodos de estudio y con la inadecuada actuación del docente. Y parecen completarse por el deficiente aprendizaje de los conceptos fundamentales, el abuso de la memoria y la falta de concordancia entre el sujeto explicado y el interés del alumno (López Domech, 2011).

En tercer lugar, los **factores socioambientales**. Son aquellos que surgen de la influencia del entorno familiar, escolar y sociocultural. Uno de los entornos que se releva como muy importante para los docentes es la familia. Es en ellas donde se desarrollan las primeras capacidades y actitudes del niño, su fondo experiencial y de conocimientos. Para la responsabilidad de los padres ni termina ni decrece al ingresar el niño en la escuela y el esfuerzo escolar de sus hijos, apoyándoles y estimulándoles para que lo lleven a cabo lo más perfectamente posible, influye decisivamente sobre el éxito o fracaso de estos (Liceras, 2016).

Un apartado amplio es el de los **factores epistemológicos del conocimiento social** que pueden afectar a la aparición de dificultades en la enseñanza – aprendizaje. Los conocimientos sociales no son fáciles de enseñar ni de aprender, sin embargo, gran parte de la práctica docente parece basarse en el supuesto de lo que son (Carr, 1971).

Ernest Horno, en los años cuarenta, analizó el problema de la comprensión en los estudios sociales, del que han partido gran parte de las investigaciones y cuyos resultados parecen tener total vigencia en la actualidad (Horno, 1937). Este análisis, sencillo y directo se ha mantenido al día durante todo este tiempo y, por ello, lo hemos traído a colación en este apartado. Este nos lleva, a su vez, a reflexionar sobre el tiempo que llevamos detectando y teorizando sobre las dificultades de aprendizaje y como, parece también, no hemos terminado de encontrar una solución y aplicarla con éxito.

En opinión de Horno (1937) los factores que influyen en la comprensión pueden agrupar en tres categorías: la naturaleza inherente de los conceptos del campo de estudio de los estudios sociales; la naturaleza de los medios educativos por los cuales el estudiante trata de abordar y aprehender el problema; y las características distintas del propio estudiante.

Así, en primer lugar, el autor manifiesta que la naturaleza de los conceptos sociales parece ser difíciles de comprender incluso para individuos adultos y maduros. Ejemplos como: siglo de Pericles, imperiales, razones que llevaron a los chinos a elegir el comunismo... son entendidos de forma limitada, superficial, vaga o errónea. Las dificultades que entraña para niños y adolescentes parecen entonces claras. Esto se manifiesta en respuestas muchas veces extrañas a estos complejos conceptos.

En segundo lugar, la naturaleza de los medios educacionales, es decir, los medios que se empleados para enseñar las materias de ciencias sociales. Como veremos más adelante, en la parte dedicada al papel del docente, la mayor parte de la experiencia que tienen los alumnos con las sociales es de forma indirecta, a través de la palabra hablada o escrita. Si bien es cierto que una experiencia totalmente directa sería imposible, no podemos dejar de ver cómo un breve texto reúne un cierto número de conceptos, temas e ideas complejas. No hay lugar en ellos para una exposición amplia y circunstanciada, ni

para suministrar matices o elementos específicos que redondeen los conceptos y les confieran cuerpo. Cuanto más se extracta un concepto o un tema, tanto más vago y abstracto resulta, y más difícil que el alumno llegue a entenderlo. El alumnado aprende palabras antes que significados excepto cuando ha vivido alguna experiencia o ha pasado por algún aprendizaje previo. Esta probabilidad es mayor si el currículo está estructurado de la forma adecuada. De lo contrario, gran parte del aprendizaje entra en la categoría de la verbalización: el alumno reconoce, repite o parafrasea concepto, pero no los comprende. Aquí entra en juego el uso de los libros de texto de forma inadecuada (Horno, 1937).

Podemos distinguir los siguientes grados dentro de este problema:

- Las asociaciones arbitrarias: se designan muchas cosas a partir de este modelo en los planes de enseñanza, por ejemplo, “Sheerman fue un general de la Guerra Civil”. Se supone que el alumno debe aprenderlos a fin de recordarlos y utilizarlos rápidamente y con exactitud. En este nivel entra muchas veces en juego el uso, y abuso, que nombrábamos antes de la memoria. El protagonismo excesivo de las fechas y los datos, marginando los procedimientos, la comprensión de los conceptos y la asunción de valores, propicia un aprendizaje memorístico, repetitivo, poco motivador y consecuentemente poco significativo y funcional (Liceras, 2016).
- Los conceptos: corresponde a un nivel intelectual más elevado que las asociaciones arbitrarias. Son abstracción y se refieren a una categoría de objetos o a cosas inmateriales que no se pueden percibir en sí mismas. Los conceptos pueden alcanzar magnitudes diferentes a medida que el estudiante madura y pasa por experiencias que le brindan la posibilidad de ampliar dichos conceptos. Por ejemplo, el concepto “Edad Media” se va complejizando no solo durante la impartición del temario de un año escolar, sino también en la sucesión de los cursos. El desarrollo del concepto requiere aprender definiciones o, en muchos casos, el alumnado repite lo que dice el libro de texto o el educador (Horno, 1937). Las dificultades de aprendizaje derivadas de los errores conceptuales hacen mella en las ideas previas de los alumnos sobre la materia. Los conceptos sociales son complicados para los alumnos, porque su interpretación está mediatizada según las circunstancias personales o ambientes, además poseer un alto nivel de abstracción, complejidad y a menudo estar mal definidos (falta de acuerdo en el mundo académico) (Liceras, 2016).
- Las generalizaciones: el último nivel, superior al concepto, son las generalizaciones. Son formulaciones que tienen una aplicabilidad general y que pueden abarcar, principios, leyes, reglas, definiciones, etc. No se deberían de dar a los alumnos generalizaciones ya elaboradas, este debe procurarlas por sí mismos fomentando la resolución de problemas y una mentalidad reflexiva. (Carr, 1971).

En tercer lugar, las dificultades que tienen rigen en el estudiante. Estas se centran en la relación que tiene el estudiante con su vida académica: capacidad, hábitos de trabajo, condiciones para la lectura, intereses y su propio bagaje. Las cuatro primeras pueden ser

fácilmente detectables por el profesorado si se presta atención y pueden tener solución, mientras que la última suele pasarse por alto, pudiendo ser la más problemática. Este bagaje tiene que ver con el lugar de origen del alumno, por dónde suele moverse, lo grande que es ese espacio, el oficio y cultura de sus padres, etc. Un ejemplo es poder comprobar como a algunos de los alumnos la lectura del libro evoca imágenes vívidas, significativas y exactas, mientras que en otros no despierta ningún eco. El docente tiene la tarea de lograr un nivel mínimo de comprensión conceptual en todos los alumnos (Horno, 1937).

Además de estos tres niveles de dificultades, deberíamos añadir otro problema reciente. Hablamos de la influencia de los medios de comunicación social y las redes sociales. Buena parte de la información llega a través de estos medios, que no siempre reflejan la realidad, más bien la distorsionan o dan una imagen falsa del mundo. Son medios que cuentan con una gran capacidad de influencia y son la principal fuente de formación de opinión y guardan un factor decisivo en la educación y la socialización de los menores. Un uso incorrecto o abusivo de estos origina dificultades en ámbitos diversos que pueden llegar a afectar al aprendizaje (Liceras, 2016).

Por último, no debemos olvidarnos de los **factores de índole pedagógica**, que también pueden contribuir a favorecer la aparición de dificultades de aprendizaje. El papel de los docentes no es únicamente el de transmitir conocimientos, sino que también son un factor activo que puede contribuir a generar un progreso adecuado o, al contrario, al retraso en el desarrollo de los alumnos como personas y en sus aspectos psicológicos y sociales. Por ello, debemos tener en cuenta también su papel dentro de las posibles explicaciones de la aparición de las dificultades de aprendizaje:

- Actuación del docente: contribuye a la aparición de dificultades si incurre en la inadecuación de los aprendizajes propuestos respecto al desarrollo psicoevolutivo del alumnado.
- La inadaptación del currículo a los intereses del alumnado propicia que este tropiece con dificultades de aprendizaje, incidiendo en el desinterés por esta materia y rehusando la realización del esfuerzo requerido para su aprendizaje. (Liceras, 2016). Muchas veces esto ha tenido que ver con el “carácter culturista y académico que han tenido los contenidos enseñados hasta ahora, la sociedad demanda que la enseñanza en las Ciencias Sociales tenga, fundamentalmente, un carácter formativo” (Cárdenas et al., 1991).
- La inadecuada actuación pedagógica del profesor y métodos de instrucción defectuosos. Una incorrecta planificación y adaptación del currículo a las características y necesidades de los alumnos a la materia.
- Un modelo didáctico poco flexible e inadaptado. Tiene que ver con el trabajo previo del docente y los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. Las opciones que se toman respecto a cada uno de estos aspectos se fundamentan en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre las finalidades educativas que atribuyen a las Ciencias Sociales (Quinquer, 1997a).

Métodos expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Preguntas / respuestas • Otros
Métodos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Trabajo por proyectos • Resolución de problemas • Simulaciones • Otros
Métodos de aprendizaje individual	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza programada • Contratos de aprendizaje • Otros

Figura 1. Métodos o estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales (Quinquer, 1997a, 103)

2.3. Principales dificultades relativas al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia

“Sabemos lo que la vieja historia tradicional, que se nos enseñó a nosotros, tiene de malo y la hemos sometido a una crítica despiadada y consciente. Pero no resulta tan fácil decidir cómo ha de ser la ‘nueva’, que ocupe su lugar...” (Gojman, 1994). Hace casi cuarenta y cinco años que Fontana en “Para una renovación en la enseñanza de la historia” escribía este párrafo y parece que pudiera haber sido escrito hoy mismo por cualquier docente o investigador en educación. Ciertamente, todos podemos reflexionar como nuestra propia experiencia nos dice que la enseñanza de la historia tiene ciertos problemas. Podemos criticarla y proponer ideas, y, sin embargo, en la actualidad aún no hemos dado con esa tan ansiada nueva metodología que se imponga y acabe con los tradicionalismos.

En el apartado anterior, en el que hablábamos de las dificultades generales que se presentan en las Ciencias Sociales, ya abordamos algunas de las dificultades que se pueden relacionar con los estudios históricos, como:

- Problemas con la noción de tiempo.
- Problemas con la comprensión de conceptos sociales y, en esta ocasión, también históricos. El alumnado se encuentra con términos del lenguaje cotidiano que poseen una significación diferente al convertirse en vocablos de carácter histórico, por ejemplo, *Rey* o *monarquía* (Prats, 2001).
- Ideas previas incorrectas.
- Dificultades para entender la causalidad y la explicación multicausal.
- Dificultades para la distinción entre hechos y opiniones.
- Dificultades en la comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia.
- Existencia de un tipo de Historia más “atractiva” que aparece en los medios de comunicación y en otros canales alejada de la académica.

Sin embargo, a continuación, entraremos a valorar más profundamente algunas de las dificultades que más nos han llamado la atención y que creemos que tiene importancia pararse a reflexionar en ellas.

Podemos empezar teniendo en cuenta que la historia es un saber erudito y lo asociamos rápidamente y equívocamente a la memorización de una gran cantidad de datos históricos (fechas, hitos, nombres importantes...); poco que ver con la meta tan ansiada de que el alumnado comprenda la causalidad y el devenir histórico. Además, también se añade la idea de que la historia es una narración de estos acontecimientos, sin reflexión, vacíos o problemas de investigación, sin perspectiva de los fenómenos.

En ocasiones, incluso, el estudio histórico, para parte de la sociedad, tiene un aire esotérico relacionado con fenómenos paranormales y con acontecimientos de “difícil explicación” (no dejemos de observar cuantos resultados no salen relacionados con aliens u OVNIS en nuestros buscadores web). La demanda y el interés creciente que despiertan las explicaciones que la historia ofrece a la sociedad, chocan, con el contenido sensacionalista que se busca y crean indiferencia y desinterés. En las aulas esto suele dar lugar a dudas como: ¿para qué estudiamos historia? ¿Para qué sirve la historia? ¿Qué relación existe entre ese pasado muerto que aparece en los libros de texto y nuestro presente vivo? A los que muchas veces los docentes no damos respuestas que realmente convengan o argumenten aquellos que anhelan nuestros alumnos. A lo que añadimos las listas de datos, fechas, acontecimientos y nombres y que hacemos a nuestro alumnado conocer sin explicar por qué o bajo qué criterio fueron seleccionados para su aprendizaje. Los historiadores, recordemos, construyen diversas explicaciones a partir de los distintos conceptos que tiene acerca de la historia y su sentido (Gojman, 1994).

Por otra parte, una de las principales dificultades del alumnado de Historia es su incapacidad para capturar la naturaleza del contexto histórico. Tienden a ver el pasado con su propia visión del presente y confunden conductas o hechos dentro de su tiempo histórico, pensemos en términos como genocidio, homosexualidad o guerra (Prats, 2001)

¿Cómo se reconstruyen los hechos del pasado? La forma más ampliamente aceptada y correcta de reflexionar la historia es a partir de preguntas, problemas y explicaciones que permitan los historiadores organizar y jerarquizar a información con que cuentan, teniendo un marco teórico que le dé sentido. A veces su estudio entraña la propia dificultad de entender qué es historia. Pierre Vilar decía en 1980: “Historia designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de ese conocimiento”. Es decir, el concepto historia incluye la realidad historia tal y como objetivamente aconteció y el conocimiento histórico, o sea, la ciencia que pretende develar la realidad historia mediante el trabajo del historiador. Es importante aclarar que la realidad histórica no siempre se corresponde con el producto del conocimiento histórico. Definir el objeto de estudio entraña también la necesidad de definir la propia ciencia

Durante siglos, la historia fue considerada el relato de los hechos del pasado, una tradición que muchas veces continúan desarrollando los docentes: la historia como un cuerpo acabado y estático (Prats, 2000). Esta concepción, hoy en crisis no totalmente superada, limitada este relato a los acontecimientos de la vida política, la vida gloriosa de los grandes hombres, guerras, leyes, instituciones... desde el Renacimiento, pero sobre todo a partir del XVIII, comenzó a ampliarse el objeto de conocimiento de la historia.

Pero es en el siglo XIX cuando los historiadores comienzan a reflexionar sistemáticamente acerca de las causas de los hechos históricos, de cuándo, dónde y cómo ocurrieron. Es la escuela histórica del positivismo la que aporta rigurosidad al conocimiento erudito y crítico. La historia social va a ser la que comenzará a globalizar en un único objeto de estudio todas las manifestaciones y realizaciones humanas. Se comienza un intento de “historia total” (Gojman, 1994) que en la actualidad no podemos olvidar, por mucho que, en ocasiones, se busque, erróneamente, la simplicidad de los contenidos, el camino no es dar pasos atrás en una ciencia que ha avanzado durante siglos.

2.4. Principales dificultades relativas al proceso de la enseñanza – aprendizaje de la Geografía

La geografía tiene como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Por ello, tiene la tarea de enseñar cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses. Toma de otras disciplinas sociales y naturales sus metodologías y en otros casos opera con formas propias. Se trabaja el espacio, el paisaje, las escalas y el tiempo, la globalización, los circuitos de producción, etc. (Gurevich, 1994).

Todas estas características hacen que el trabajo de campo sea un instrumento fundamental para la elaboración del conocimiento de la geografía. Este, comienza con la mera observación del paisaje o ambiente. Un buen geógrafo es un buen observador de lo que le rodea. ¿Cuál es la realidad en las aulas? La geografía se imparte como una materia igual de teórica que sus compañeras de CCSS. La incidencia de aprendizajes funcionales en geografía es mínima, por falta de experimentación y observación directa (Bailey, 1985).

Algunos de los principales problemas de aprendizaje que se han detectado en los alumnos de Secundaria en la materia de geografía son:

- La comprensión de la noción de espacio (global y local).
- Dificultades para la lectura e interpretación de mapas
- Dificultades relacionadas con la comprensión y caracterización de conceptos geográficos.
- Problemas para el aprendizaje a partir de la observación.

En una ciencia eminentemente práctica que necesita el contacto con el medio el principal problema lo encontramos en la adquisición del alumno de ideas y conceptos a partir de contenidos pragmáticos y conocimientos estructurados a partir de un libro de texto. Este tipo de metodologías transfiere un conocimiento elaborado por los expertos, meramente nocional, idealizado y neutral, y deriva en una interesante problemática para la enseñanza geográfica. La práctica docente no da una respuesta creativa a la integración sociedad-naturaleza, desde donde derivan las construcciones resultantes de la acción transformadora del territorio (Rivera y Armado, 2008).

Al igual que en el caso de la historia, la necesidad de enseñar geografía (correctamente y de manera que sea realmente útil para el alumnado), viene derivada del

uso interesado que se hace desde la política. La geografía política que Occidente se ha configurado, desde sus propios parámetros internos, con unos límites geográficos que se han definido y establecido con respecto a los demás con criterios cambiantes debe ser entendida y criticada correctamente. La falta de un estudio y entendimiento correcto deriva en males como la incorrecta comprensión del espacio y las fronteras y el eurocentrismo (Pérez Garzón, 2013). En ese sentido la enseñanza de la geografía ha perdido su finalidad utilitaria, en relación con la realidad social y cívica.

2.5. Planteamiento del problema y estado de la cuestión

Nuestro problema de investigación, al que ya hemos hecho mención, es el siguiente: **Conocer y valorar cuáles son las dificultades a las que se enfrentan, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, los docentes de Secundaria y Bachillerato, limitándonos a los centros de Tenerife norte y zona metropolitana.**

En la actualidad, este problema ha venido suscitando tanto interés como posibles soluciones, a la hora de favorecer y desarrollar estrategias de aprendizaje en el alumnado, como de ofrecer mejoras en el proceso de enseñanza del profesorado. Sin embargo, la bibliografía apunta que, a pesar de la renovación didáctica producida, los problemas siguen siendo muy parecidos a aquellos con los que nos encontrábamos hace años. Además, pese a las propuestas didácticas y metodológicas que se vienen ofreciendo, la situación no parece haber cambiado mucho respecto a los años pretéritos.

Tratamos, pues, un tema de trascendencia considerable, ya que afecta de primeras a nuestro ejercicio docente y a los objetivos de las Ciencias Sociales.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Objetivo general, específicos e hipótesis

Tras el paso por el Máster en Formación del Profesorado y la lectura y análisis de fuentes bibliográficas, reflejadas en el apartado anterior, nos propusimos abordar en nuestro TFM, tomando como punto de partida las Prácticas en Centros, una investigación sobre las impresiones de los docentes relativa las dificultades en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales. Como sabemos, este tipo de trabajos consiste en la realización de un estudio original en el que se integren, apliquen y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante el periodo de docencia del Máster (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre).

Así pues, nos proponemos como **objetivo general** de esta investigación **conocer y valorar las dificultades que en el proceso de enseñanza-aprendizaje presentan las Ciencias Sociales**, atendiendo a las respuestas proporcionadas por el profesorado encuestado y entrevistado de la E.S.O. y Bachillerato.

Los **objetivos específicos**, siguiendo el método cuantitativo, que nos proponemos son los siguientes:

- Conocer las dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales, atendiendo a las respuestas proporcionadas por el profesorado

encuestado y entrevistado de la E.S.O. y Bachillerato de los centros de Tenerife norte y zona metropolitana.

- Constatar la evolución de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado según el nivel escolar, en las Ciencias Sociales.
- Conocer los tipos de metodologías empleadas para la enseñanza – aprendizaje en las Ciencias Sociales y la respuesta del alumnado, según el profesorado.
- Constatar el uso de nuevos recursos didácticos y TIC en las Ciencias Sociales, como facilitadoras del aprendizaje.
- Conocer el interés y la motivación del alumnado por las Ciencias Sociales, según la opinión del profesorado.
- Comprobar la formación del profesorado en didáctica renovadora aplicable a las Ciencias Sociales.
- Valorar si la forma de enseñanza facilita o dificulta el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Dentro de los objetivos que hemos establecido se desarrollan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato considera que la cantidad de contenidos y estándares por curso dificulta la profundización y adquisición de los conocimientos de esta materia por parte del alumnado.

Hipótesis 2 El aprendizaje del alumnado está en relación con la motivación del mismo por esta materia.

Hipótesis 3. Las Ciencias Sociales están alejadas de la problemática social actual y las inquietudes del alumnado.

Hipótesis 4: La metodología tradicional en la enseñanza de las CCSS no favorece el aprendizaje de estas disciplinas.

Hipótesis 5: El profesorado de centros concertados y públicos no se diferencia en la práctica a la hora enseñar las Ciencias Sociales, más allá de los recursos que los Centros, como tales, puedan aportar.

Hipótesis 6: Las principales diferencias metodológicas entre los docentes de los diferentes Centros vienen dadas por años trabajados y experiencia docente, más que por el sexo o edad del docente.

Hipótesis 7: El alumnado, según el docente, no entiende la utilidad de las Ciencias Sociales y las encuentran repetitivas y aburridas.

Hipótesis 8: El profesorado manifiesta una falta de formación en nuevas metodologías y didáctica de las Ciencias Sociales.

Hipótesis 9: El profesorado, consciente de la importancia de las nuevas tecnologías para la investigación y la vida cotidiana, hace un uso mínimo e incorrecto de las mismas en las aulas.

3.2. Métodos, procedimientos e instrumentos utilizados

3.2.1. Cuestionario para docentes de Ciencias Sociales

La encuesta o cuestionarios es la metodología principal de las investigaciones observacionales y se caracteriza por ser una recogida sistemática de datos de poblaciones o de muestras de poblaciones (Dalenius, 1988). Representa uno de los métodos más comunes para obtener datos estadísticos acerca de una gran variedad de temas tanto de investigaciones como administrativos (Ballester Brague, 2001). La definimos entonces como una metodología cuantitativa que plantea una serie de preguntas o cuestiones por igual a un grupo que se recogen de forma anónima. En nuestro caso, en formato papel.

El cuestionario que realizamos en exclusiva para este trabajo con la finalidad de abordar los objetivos y las hipótesis planteadas fue realizado a partir de muchas de las lecturas realizadas y plasmadas en la primera parte de la investigación y de nuestra propia experiencia por el paso del Máster. Los temas tratados son de actualidad y que ponen muchos debates sobre la mesa: leyes recientes, currículo, formación del profesorado, nuevas tecnologías, etc. Buscamos con este ver cómo se manifiesta esta realidad en los docentes de centros del norte y la zona metropolitana de Tenerife.

La realización de este cuestionario fue elegida porque nos permite obtener datos e impresiones con ausencia de manipulación o intervención por parte del investigador sobre una fracción de la población que se denomina muestra y es representativa del conjunto. Se trató de una encuesta transversal que supuso la recogida de una muestra en una sola ocasión y en un periodo de corta duración, por tanto, los resultados son representativos, únicamente, del momento de realización de la encuesta (Ballester Brague, 2001).

El objetivo final es obtener cierta información respecto a un tema bastante grande, las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje bajo la visión de los docentes. Se trata de una investigación también analítica, porque nos ofrece comparaciones para considerar posibles diferencias. Es habitual que en las investigaciones en educación se realicen tanto esta descripción de resultados de tipo descriptivo con la comparación analítica (Ballester Brague, 2001).

El cuestionario está organizado de la siguiente forma:

En primer lugar, el relativo a los datos de clasificación o variables de control analítico, el cuestionario tiene una parte destinada a los datos relacionados con el tipo de centro, sexo del docente, nivel o niveles en los que imparte docencia, edad y años de experiencia.

A continuación, contamos con un total de 47 ítems, separados en tres grandes bloques: cuestiones generales sobre dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, relativas a cursos de la E.S.O. y relativas a los cursos de Bachillerato. El tema de estas cuestiones es:

- El origen de las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS.
- Complejidad intrínseca del estudio y la enseñanza de las CCSS.
- El currículo y la legislación.
- Motivación e interés.
- Trabajo individual y fracaso escolar.
- Recursos docentes.
- Metodología docente y didáctica.

Estos ítems, elaborados en un formato de escala unipolar tipo Likert con cinco niveles de respuesta, que van de un extremo al otro, serán contestados por los docentes

según su grado de conformidad o disconformidad, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Por último, la parte final del cuestionario, de tipo cualitativo, contiene un apartado por si los docentes consideran que es necesario añadir algo o hacer alguna propuesta de mejora.

3.2.2. Observación y entrevistas informales con el personal docente

Hemos querido completar estas encuestas con otros medios que también teníamos a disposición durante las semanas que estuvimos realizando las Prácticas de Centro: la observación y participación en la vida docente y las entrevistas informales con otros docentes.

No hemos querido dejar de incluir la información que veíamos a través de la observación, puesto que las investigaciones que prescindan de ella pueden no tener la información necesaria para establecer con certeza el estado de la cuestión o el verdadero valor de la característica estudiada. (Ballester Brague, 2001). La observación es un método de recogida de datos que se usa en el proceso de investigación educativa con regularidad. Se hace a través de una sistemática, la observación directa, con instrumentos de registro de observaciones, etc. La ventaja principal de esta técnica radica en que los hechos son percibidos directamente, sin ningún intermediario, colocándonos ante la situación estudiada tal como ésta se da naturalmente. De este modo la subjetividad propia del mismo objeto de estudio (que en este caso son también seres humanos), no juega para nada en los datos recogidos, con lo que elimina una distorsión que es típica de las entrevistas. Su principal inconveniente reside en que la presencia del observador puede provocar, por sí sola, una alteración o modificación en la conducta de los observados, destruyendo la espontaneidad de estos y aportando datos, por lo tanto, poco fiables.

En cuanto a las entrevistas, se consideran dentro de la investigación como un diálogo intencionado orientado hacia unos objetivos que nos ayudará a conocer datos relativos a opiniones, deseos, expectativas, que, por su naturaleza, es imposible observar de fuera. La entrevista no es una discusión, ni una entrevista periodística, ni un interrogatorio, ni una confesión. Se estructura de forma en que se recoja toda la información posible sin hacer juicios de ningún tipo, de forma comprensiva e intentado ser objetivo. Esto significa que el entrevistador ha de preguntar de forma que favorezca la libre expresión del entrevistado, sin condicionarle en ningún sentido (Carrasco y Calderero, 2000).

Las entrevistas se realizaron de forma informal, a lo largo de los dos meses de Prácticas en Centros a todo el personal disponible del departamento del IES Agustín de Betancourt y se centraron en temas que tenían que ver con el ejercicio de la práctica docente según iban surgiendo y que completan cuestiones que aparecen reflejadas en el cuestionario.

3.3. Muestreo

Para obtener una serie de datos de tipo cuantitativo hicimos llegar el cuestionario a los docentes que quisieran participar durante el módulo de prácticas del Máster en

Formación del Profesorado, gracias a la colaboración de otros compañeros que quisieron participar: María del Carmen Llanos Gaviria y Lourdes López.

Para el caso de la observación directa que nos sirve para completar los datos que obtenemos del cuestionario, este se realizó en el centro IES Agustín de Betancourt también durante las semanas en las que se desarrollaron el módulo de prácticas.

Nuestro muestreo es el tipo no probabilístico, que significa que procurando que la muestra sea lo más representativa posible tuvimos que seguir unos determinados criterios. En nuestro caso se trató, concretamente, de un muestro accidental o casual, caracterizado porque el criterio de selección de los encuestados fue la posibilidad de acceder a ellos de forma directa o a través de la colaboración de las compañeras mencionadas con anterioridad.

Profesorado de CCSS	Universo	Muestra
IES Agustín de Betancourt, Puerto de la Cruz	7	7
IES Garachico alcalde Lorenzo Dorta	1	1
Colegio Pureza de María, Santa Cruz de Tenerife*	2	2
Colegio Salesianos – San Isidro, La Orotava* ¹	3	2
Totales	12	11

Figura 2. Tabla con el universo de los profesores y la muestra.

Sexo	Edades
35% mujeres	25 – 35 años 10%
	35 – 45 años 30%
65% hombres	45 – 55 años 30%
	55 – 65 años 20%

Figura 3. Distribución del profesorado encuestado atendiendo a las variables de sexo y edad.

Detectamos rápidamente que el número de docentes en Ciencias Sociales destaca por tener un profesorado masculino que sobrepasa rápidamente al femenino. Más específicamente en los centros concertados el porcentaje era de 50% – 50% (hombres – mujeres), mientras que en los públicos era de 37,5% mujeres – 62,5% hombres. En el apartado siguiente analizaremos si existe alguna diferencia en las respuestas dependiendo del sexo del encuestado.

¹ Para los centros concertados hay que tener en cuenta que se entiende como universo aquellos docentes que se dedican a la impartición de CCSS en los cursos de Secundaria únicamente.

Experiencia docente

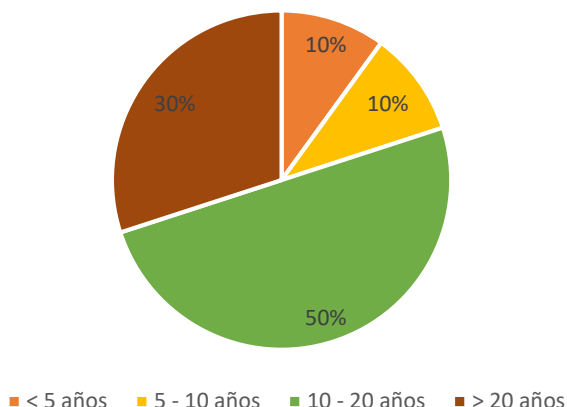


Figura 4. Distribución del profesorado encuestado atendiendo a la variable de la experiencia docente.

Podemos añadir, que esta gráfica nos muestra fácilmente que tanto en centros concertados como públicos el profesorado mayoritario lleva un alto número de años ya enseñando. Es una muestra de la falta de salida de plazas en estos últimos años y también un dato para tener en cuenta a la hora de analizar las respuestas, pues estaremos ante el punto de visto de profesionales que llevan más de una década en las aulas y que han pasado, como mínimo, por tres leyes distintas en educación.

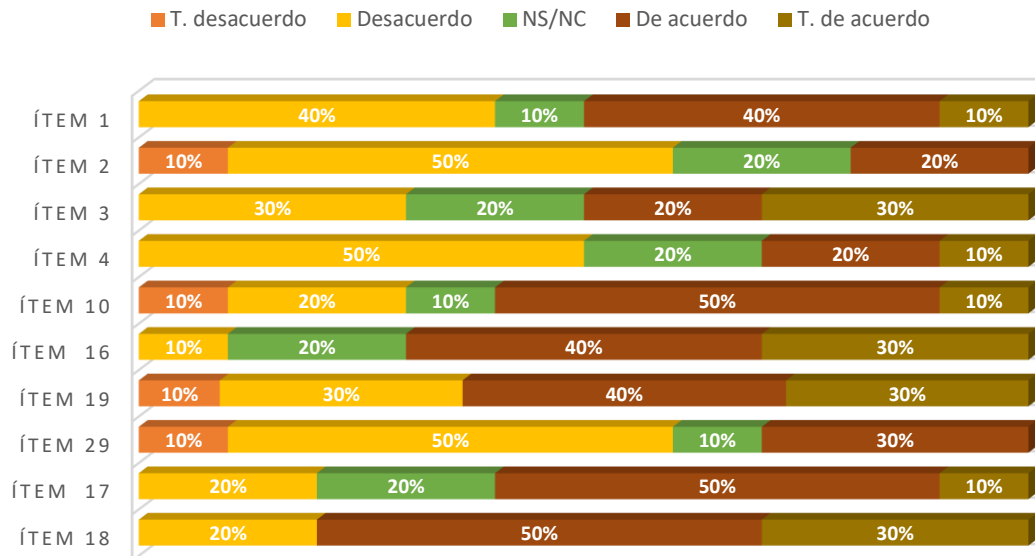
4. RESULTADOS

Todos los datos a los que vamos a hacer referencia a continuación están sacados de los resultados que nos han dado los cuestionarios a los docentes. Los datos se encuentran recogidos de manera individual (por cada ítem) y haciendo referencia al tipo de centro en el que impartían clase los docentes en el apartado de *Anexos* (Anexo 2) al final del trabajo. Las cuestiones o ítems a los que hacemos referencia se encuentran también recogidos en el apartado *Anexos* (Anexo 1).

4.1. Resultados generales cuantitativos

A continuación, nos proponemos analizar los resultados generales que obtuvimos de los cuestionarios agrupando las cuestiones o ítems por el tema de las preguntas. Hemos confeccionado cuadros – resumen que sintetizan la información para que aparezca de forma menos dispersa, ofreciendo un panorama lo más claro posible.

Apartado 1. ¿De dónde vienen las principales dificultades? Ítems del 1 al 4, ítem 10, ítem 16, 19 y 29 (ambiente), ítem 17 y 18 (sistema educativo).



Ítem 1 y 2. Hacen referencia a la visión positiva y a la importancia que les da el alumnado a Ciencias Sociales. Los resultados nos muestran unas respuestas algo bajas, aunque sí puedan tener un alumnado que vea positivamente las materias, mayoritariamente (60%) no tienen conciencia de la importancia de su enseñanza.

Por su parte, los ítems 3 y 4 hacen referencia las dificultades de enseñar del docente y de aprender Ciencias Sociales del alumno. Es curioso como los datos reflejan que el profesorado encuentra más dificultades por lo que se refiere a sí mismo, que por parte del aprendizaje del alumnado.

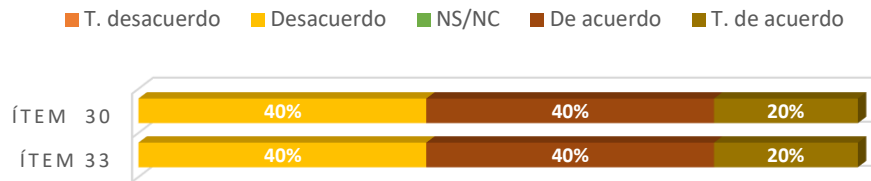
También es reseñable mencionar como hay un margen de un 20% de los docentes a los que les resulta difícil responder a estas cuestiones.

El ítem 10 se relaciona con la capacidad que considera el docente que tiene su alumnado para la construcción del conocimiento histórico, a través de estrategias de inmersión e investigación, dando una respuesta altamente positiva (60% de acuerdo o totalmente de acuerdo).

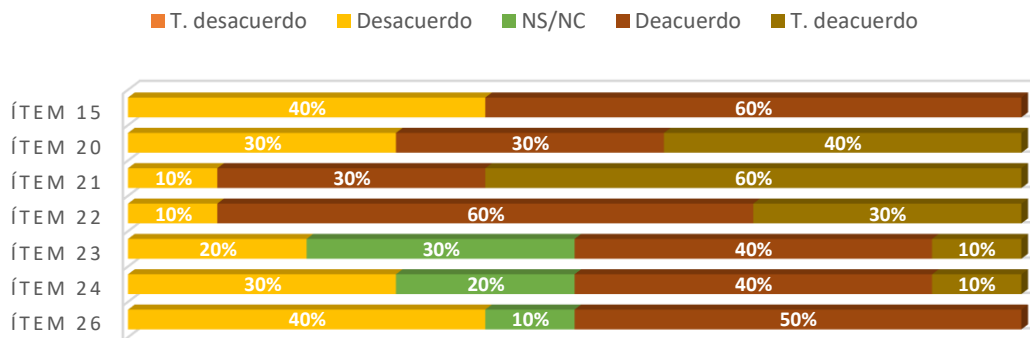
Los ítems 16, 19 y 29 se relacionan con el ambiente del alumnado: familia y educación indirecta (aprendizaje informal). Las respuestas parecen contundentes, el profesorado piensa en su mayoría que la familia y el nivel de estudio de los padres son muy influyentes (70% de acuerdo o t. totalmente de acuerdo); pero no consideran que el aprendizaje informal suponga un medio que influya en el alumnado.

Los ítems 17 y 18 preguntan sobre el nivel de importancia del sistema educativo y los recursos que se ofertan en los problemas de aprendizaje. El profesorado también es contundente aquí y en su mayoría (60% - 80%) piensan que influye en las dificultades de aprendizaje la forma en que se articulan los centros y los recursos de los que se dispone.

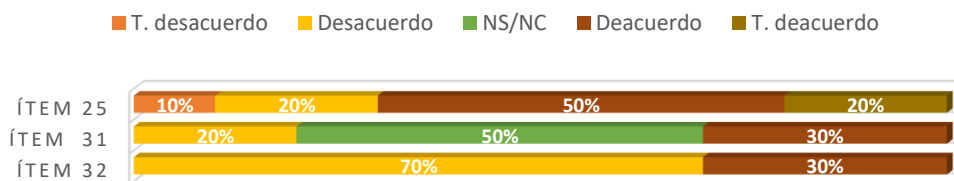
Apartado 2. La complejidad intrínseca de las CCSS. Ítems 30 y 33.



Apartado 3. El currículo y la legislación. Ítems 15, 20, 21, 22, 23, 24 y 26.

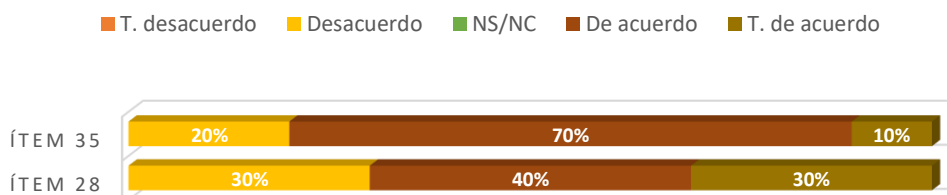


Apartado 4. Interés y motivación en las materias. Ítems 25, 31 y 32.



La mayor parte de los docentes piensan que es fácil, por parte del profesorado, suscitar el interés en su materia (ítem 25), aunque parece que no tienen claro si estos tienen interés por la misma, en comparación con otras materias, ya que la mitad no supo contestar a esta cuestión en el ítem 31. Además, se contesta masivamente que no se considera que la desmotivación del alumnado provenga de la incapacidad del profesorado de “dar vida” a las materias de sociales (ítem 32).

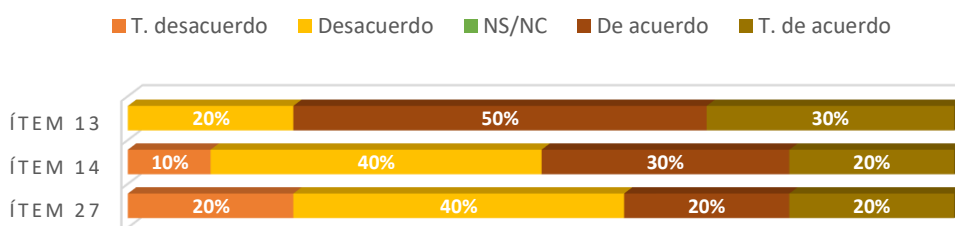
Apartado 5. Trabajo individual y fracaso escolar. Ítems 28 y 35.



Estos ítems se relacionan con el trabajo y el rendimiento individual del alumnado. El 80% de los docentes (ítem 28) considera que la falta de trabajo individual es uno de los motivos del fracaso escolar y también (ítem 35, 70%) que, en general, el alumnado

alcanza con serias dificultades las metas propuestas y es necesario reconsiderarlas a lo largo de la evaluación.

Apartado 6. Recursos usados por los docentes. Ítems 13, 14 27 y 35.

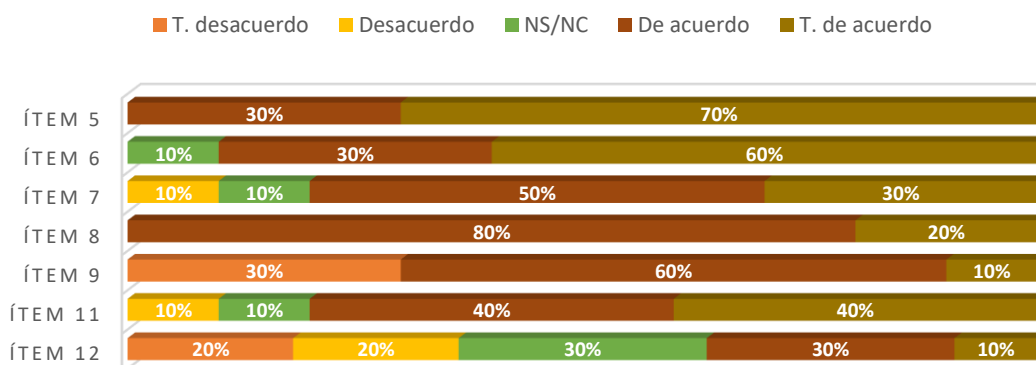


Los ítems 13 y 14 versan sobre el uso de TIC y aunque parece que son introducidas con regularidad en las aulas (ítem 3, 80%), hay división de opiniones (ítem 14) sobre si las nuevas metodologías vienen de la mano de una implantación de las TIC (50% - 50%).

El ítem 27 se centra en el uso del libro de texto como herramienta en el aula y parece seguir habiendo discusión sobre si la enseñanza de las CCSS necesita irremediamente de este recurso.

Apartado 7. Metodología y didáctica del docente. Ítems 7, 8, 9, 11 y 12.

- Formación del docente ítems 5 y 6.



En cuanto a la formación de los docentes, las respuestas son unánimes al considerar que la formación del profesorado es indispensable para impartir sus materias y que debe estar al día para resolver los problemas de enseñanza que se le van presentando.

Los ítems 7, 8, 9 y 11 se centraron en las metodologías de enseñanza y su incidencia en el aprendizaje del alumnado. Las respuestas son todas positivas en cuanto a que la metodología tradicional de enseñanza no parece responder a las necesidades que se dan en las clases de CCSS. Pero, (ítem 9) hay un porcentaje (30%) de docentes que, aunque respondan positivamente a lo a que las enseñanzas tradicionales no parecen tener buenos resultados, no aplican estas estrategias en sus materias. Además, es muy bajo el número (ítem 12, 40%) de profesores que usan metodologías como el aprendizaje basado en proyectos.

Apartado 8. Dificultades de aprendizaje del alumnado de E.S.O. vs. alumnado de Bachillerato.

Ítems 36 y 41. Se trata de la misma cuestión (desequilibrio entre los criterios de evaluación y dificultades en la enseñanza-aprendizaje) formulada para ambos ciclos. Ítem 36: 20% en desacuerdo; 10% NS/NC; 30% de acuerdo; 40% totalmente de acuerdo. Ítem 41: 20% en desacuerdo; 20% NS/NC; 60% de acuerdo; 20% totalmente de acuerdo.

Ítems 38 y 47. Hacen referencia al rendimiento del alumnado de E.S.O. y Bachillerato. Para ambos casos se considera que el rendimiento no es adecuado. Ítem 38: 20% totalmente en desacuerdo; 60% en desacuerdo; 20% de acuerdo. Ítem 47: 70% en desacuerdo; 15% NS/NC; 15% de acuerdo.

El resto de los ítems relacionados con el alumnado de E.S.O. (37 – 40) reflejan que el profesorado considera que los contenidos inalcanzables (90% totalmente de acuerdo o de acuerdo); que el alumnado no rinde correctamente (80% totalmente en desacuerdo o en desacuerdo); aunque sí parece considerar aceptable el porcentaje de aprobados (70% totalmente de acuerdo o de acuerdo). Hay división de opiniones en si el sistema por competencias ha sido beneficioso en estos cursos.

A partir del ítem 42, las cuestiones hacen referencia a los cursos de Bachillerato. El ítem 42, que considera si las dificultades son menores en Bachiller que en la E.S.O., manifiesta una división de opiniones (40% en desacuerdo; 60% de acuerdo o totalmente de acuerdo).

Otros resultados indican que el profesorado no está de acuerdo con los contenidos y su estructuración (ítem 43: 90% de acuerdo). Se da también división de opiniones respecto a si el sistema por competencias ha sido positivo (40% - 60%). En general (70% de acuerdo o totalmente de acuerdo), se considera que la prueba EBAU es un problema para la interiorización adecuada de los contenidos y alcanzar los objetivos de aprendizaje, algo que también aparece reforzado en el ítem 47, en el que el 70% del profesorado considera inadecuada la adquisición de conocimientos de los alumnos de Bachillerato.

4.2. Análisis de variables: resultados cualitativos

En este apartado analizaremos si alguna de las variables: sexo, años de docencia, tipo de centro, etc. Con ello queremos constatar si estas variables afectan o no a los resultados; es decir, si marcan alguna relevancia al respecto.

Quisiéramos empezar señalando que a nivel global la diferencia por sexos no parece significativa a la hora de abordar los problemas de aprendizaje que tienen los alumnos en las aulas. Ni en los cuestionarios, ni en las entrevistas, este factor ha sido reseñable.

Las diferencias entre centros públicos y centros concertados sí que es significativa en las cuestiones que tienen que ver con la metodología y la didáctica.

En las cuestiones relacionadas con las TIC y los libros de texto las diferencias parecen ser sonoras. El profesorado de centros concertados aboga por el uso de las nuevas tecnologías de forma cotidiana y para alcanzar nuevas metodologías en el aula y reniega totalmente del uso del libro de texto como una herramienta de aprendizaje. Mientras el profesorado de centros públicos tiene opiniones algo divididas (en torno a un 60% por ciento considera que el libro de texto no es algo primordial y que las TIC pueden ser un buen instrumento en las aulas). Estuvimos atentos y el factor de la edad parece aquí clave,

el profesorado de edad más avanzada, aunque pueda parecer un tópico, niega que la renovación metodológica tenga que ver con la implantación de las nuevas tecnologías.

También son los centros concertados aquellos que más abogan por las metodologías basadas en el aprendizaje por proyectos (ítem 12), ya que son prácticamente unánimes sus respuestas en nuestro cuestionario a la hora de decidirse por esta forma de docencia.

Curiosamente, los docentes de centros religiosos (100% del profesorado concertado está en desacuerdo) son los que menos asocian las dificultades de aprendizaje (ítems 30 y 33) con la complejidad intrínseca de las CCSS. Por su parte, los docentes de centros públicos están de acuerdo (60%) o totalmente de acuerdo (40%) en los problemas que representan para el alumnado los conceptos, ideas, etc., que se manejan en estas materias. También, el profesorado de centros concertados parece encontrar menos dificultades en Bachillerato (ítem 41), mientras que el profesorado de centros públicos está totalmente de acuerdo o de acuerdo en que estos problemas existen y afectan.

En cuanto a los profesores con más años de experiencia, hay que apuntar, gozan del “privilegio”, por lo mismo, a la hora de elegir los cursos a los que impartirán clases. Se observa una tendencia a escoger los cursos de Bachillerato. No por ello desarrollan necesariamente mejor su docencia, sino que el alumnado de Bachillerato, a estas alturas, es más llevadero y se le puede exigir mejor comportamiento, dada la peculiaridad de que no es una enseñanza obligatoria, además de tener en el horizonte la EBAU, dejando de lado los “experimentos didácticos”. El Bachillerato, consideran, proporciona la oportunidad de dar clases al estilo de la universidad, “sin estar pendiente de tanta reforma”. Es más, se justifica muchas veces este estilo de enseñanza como un “entrenamiento” para los siguientes años universitarios.

5. DISCUSIÓN

5.1. Aportaciones del estudio cuantitativo y reflexiones a través del estudio cualitativo

Tras haber abordado en el apartado anterior los resultados cuantitativos que dieron los cuestionarios ofrecidos a los docentes, a continuación, haremos una interpretación de éstos, a los que añadiremos es estudio cualitativo (experiencia en el aula, charlas informales con docentes, etc.). Como resultado obtendremos una discusión formada por todos los elementos que hemos ido sumando en la realización de este trabajo de investigación.

Más de la mitad de los docentes son conscientes de las dificultades de las materias que enseñan, aunque se suele pensar que el resto de las materias se encuentran en la misma situación. Pero, la gran diferencia es que las asignaturas de Ciencias Sociales no parecen interesar y se resalta en el aula. El alumnado de la escuela pública lo relaciona rápidamente con estrategias de enseñanza tradicionales (“una asignatura de poner codos”) y de reproducción de “lo que pone el libro”. La motivación parece ser muy baja a lo largo del año y vida escolar, y este problema, bastante serio, es buenamente ignorado para resolver por parte de los docentes.

Algo que pudimos observar fue que muchos alumnos se precipitan en la realización de las tareas sin reflexión cuál es realmente la demanda que se les hace. Ya lo decía Dolors Quinquer (1997b, 97): “no tener en cuenta estos aspectos lleva normalmente al fracaso”. El docente es consciente de que el trabajo individual del alumnado frena el fracaso escolar, por tanto, parece clara la importancia de hacer una presentación clara de la asignatura. Por otra parte, una de las quejas habituales que se hacen en las aulas por parte del alumnado es que ignoran cómo se les evalúa y qué tareas tienen que realizar o cómo realizarlas.

Pese a que hay unanimidad en la opinión de los docentes respecto de la importancia de la formación y su puesta al día, pensando particularmente en el aprendizaje del alumnado, en la práctica, por lo que pudimos contrastar a través de las charlas y entrevistas, esto no parece ser una realidad. Pocos son los docentes que participan cursos u otras actividades que les formen durante el curso (la mayoría de ellas promovidas desde la propia Consejería de Educación), y casi inexistentes son aquellos que están al día a través de lecturas, revistas u otro medio en relación a las investigaciones en didáctica educativa.

Otra paradoja es que, aunque el profesorado considera que el alumnado de la E.S.O. no rinden suficientemente en las asignaturas, el porcentaje de aprobados es aceptable. Nos comentaba la mayor parte de los docentes con los que tuvimos la oportunidad de hacer las entrevistas, que la realidad es que el nivel exigido, por los Centros o los departamentos, es muy bajo. El sistema de puntuación hace que, aunque haya muchos fallos en el desempeño del alumnado, acaben aprobando la asignatura. Consideramos que esto puede ser un agravante en las dificultades de aprendizaje de las CCSS, porque no ayuda a visibilizarlas. Al aprobar al alumno, aunque tenga fallos y problemas en el aprendizaje, no se ve como fracaso escolar, por tanto, no se considera que tenga alguna dificultad, cuando en realidad sabemos que no estamos consiguiendo esos objetivos que buscamos (pensamiento crítico, científico, entendimiento del espacio y el tiempo, etc.). Los conocimientos tendentes a facilitar instrumentos y técnicas de trabajo favorecedores de los procesos de aprendizaje del alumnado deben formar parte de la preparación científica y pedagógica del profesor como un profesional competente y comprometido (Liceras, 2016).

El sistema por competencias ha venido a paliar esta situación, es decir, que se interesa por obtener la evaluación del alumnado en diferentes aspectos (matemáticos, digitales, lingüísticos...). Su objetivo es intentar abrir el espectro de la evaluación. Aunque las opiniones están divididas en cuanto a su efectividad, posiblemente, debido a que también, como nos comentan los docentes, la forma de evaluar estas competencias es inexistentes. El mantenimiento de un sistema de evaluación tradicional (puramente numérico) llega a dificultar el establecimiento del sistema competencial.

Hemos comprobado que, aunque los profesores acepten que las metodologías tradicionales no les parecen suficientes para que el alumnado aprenda y dice que aplica métodos que considera innovadores y motivadores (ítems 7, 8 y 9), lo cierto es que las metodologías por descubrimiento o por indagación prácticamente no son utilizadas. La enseñanza tradicional, que generalmente se presenta unida a la geografía descriptiva y la historia factual, está dominada por estrategias de transmisión centradas en la actividad

del profesorado. En este modelo, la acción verbal es la forma principal de transferir conocimientos, se fundamenta en la creencia de que los estudiantes aprenderán si el docente organiza los contenidos adecuadamente, según la lógica de la disciplina y los expone de forma clara y ordenada. Este tipo de enseñanza, llevada al extremo, genera en los estudiantes estrategias de aprendizaje meramente receptivas basadas en la repetición y memorización (Quinquer, 1997a).

Durante las entrevistas, el profesorado admite que las nuevas metodologías (como el trabajo por proyectos) implican un tiempo muy dilatado de preparación y de realización, para lo que además no cuentan con los medios necesarios. Este tipo de estrategias, es decir, aparecieron en los años setenta y ochenta y se basan en generar estrategias en los estudiantes en la construcción del conocimiento. Lo hacen como reacción a la enseñanza tradicional, sustentada en una idea del aprendizaje inspirada en la psicología de Piaget (naturaleza activa del aprendizaje). Hoy en día, se cuestionan algunos de sus supuestos (Quinquer, 1997a). Algunas de estas críticas, señalan los docentes, es que los resultados que consiguen con los medios que cuentan no distan mucho de los que se obtienen con otras estrategias. Estamos a falta de un estudio o una toma de contacto que nos valide la buena aplicación de los mismos, si los resultados son parecidos o si la formación del profesorado es la correcta para llevar a cabo, con éxito, estas metodologías.

La enseñanza por medio de metodologías innovadoras aparece, de acuerdo con nuestra investigación, únicamente en centros concertados en nuestra isla, sin que la variable de edad o años de enseñanza parezca tener valor en ello. Cabría ahora que nos preguntásemos qué frena al profesorado de la pública introducir y extender, en su labor docente, una didáctica más innovadora. Los centros concertados parecen tener una praxis más arraigada sobre estas nuevas metodologías e invierten recursos en ello. Quizá para la enseñanza en centros públicos tendríamos que replantear que el número de alumnos que tenemos por ahora aula. Debemos de tener en cuenta que la metodología parte más de la organización del profesorado que de otra variable.

Es muy interesante comprobar como los docentes piensan que su alumnado ignora la importancia de las CCSS y no está motivado, pero, al mismo tiempo, opinan que esto no tiene que ver con su papel a la hora de ofrecer una materia atractiva y de interés para el mismo interés (ítem 32).

5.2. Validación de hipótesis

En este apartado, pese a que ya lo hemos apuntando, queremos hacer un repaso a cuáles han sido los resultados a las hipótesis que habíamos formulado al inicio de este trabajo, con el fin de que queden bien reflejadas las ideas a las que hemos llegado.

Hipótesis 1. Se confirma que el profesorado de CCSS de Secundaria y Bachillerato considera que la cantidad de contenidos y estándares por curso dificulta la profundización y adquisición de los conocimientos de esta materia por parte del alumnado. Los docentes ven claro que la reforma ha llevado al desgranamiento de las asignaturas en el currículo y que se ven obligados a escoger entre contenidos y estándares.

Muchos de ellos también, consideran que la propia articulación del currículo no está bien adaptada y dificulta, en muchas ocasiones, el desempeño de su valor.

Hipótesis 2. No se confirma que el aprendizaje del alumnado está en conexión relación con la motivación del mismo por esta materia.

Hipótesis 3. Queda pendiente de confirmar que las Ciencias Sociales están alejadas de la problemática social actual y las inquietudes del alumnado. Al igual que la anterior, ya que los resultados del cuestionario y las entrevistas a los docentes no parecen claros. Haría falta un contacto directo y más dilatado con los alumnos para observar si, realmente, para motivar el conocimiento de las materias sociales estas necesitan estar implicadas con su realidad cotidiana o hay otras vías posibles.

Hipótesis 4. Se confirma que el profesorado piensa que la metodología tradicional en la didáctica enseñanza de las CCSS no favorece el aprendizaje de estas disciplinas. Sin embargo, se sigue manteniendo las viejas metodologías para enseñar CCSS queda validada para los centros públicos. Observamos como los centros concertados se salen de esta línea y están centrados como comunidad en impartir sus materias de forma innovadora. Entre las estrategias usadas por los docentes predominan (de forma abrumadora) las explicaciones, el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto, los ejercicios de aplicación u otras parecidas. Lo que genera un “círculo vicioso” de aburrimiento del alumnado y desinterés y quejas del profesorado por no tener estrategias para conseguir que sus alumnos, atiendan, aprendan y aborden pruebas de forma exitosa.

Hipótesis 5. No se confirma que el profesorado de centros concertados y públicos no debe tener una se diferencia en la práctica a la hora enseñar las Ciencias Sociales, más allá de los recursos que los Centros, como tales, puedan aportar. parece existir, partiendo de la hipótesis anterior una gran diferencia en la forma de entender la enseñanza de las CCSS entre el profesorado de centros públicos y concertados.

Hipótesis 6. Se confirma que las principales diferencias metodológicas entre los docentes de los diferentes Centros vienen dadas por años trabajados y experiencia docente, más que por el sexo o edad del docente. El sexo y la edad del docente no parecen ser una variable para el comportamiento en el aula. Sí lo son los años de experiencia, que hacen abordar la materia de forma diferente y, añadimos, el tipo de centro en el que la da.

Hipótesis 7. Se confirma que el alumnado, según el docente, no entiende la utilidad de las Ciencias Sociales y las encuentran repetitivas y aburridas.

Hipótesis 8. Se confirma, dependiendo de los años de experiencia, que profesorado manifiesta una falta de formación en nuevas metodologías y didáctica de las Ciencias Sociales. El profesorado con unos años de experiencia mayores a los 10 años y que es joven, entre 35 y 45 años, sí parece tener interés por formarse y llevar metodologías diferentes al aula. Sin embargo, cuando se discute con ellos sobre esto muestran que las metodologías innovadoras son costosas de llevar a cabo y no se cuenta con los medios ni el apoyo.

Hipótesis 9. Se confirma que el profesorado en centros públicos es consciente de la importancia de las nuevas tecnologías para la investigación y la vida cotidiana, hace un uso mínimo e incorrecto de las mismas en las aulas. En los centros concertados la realidad de las TIC para algo habitual en el día a día. Además, hemos podido observar, que cuando en centros públicos se hace uso de las nuevas tecnologías, normalmente, es de forma

aislada y están mal enfocadas (búsquedas en la Red sin filtro, falta de métodos de investigación, ausencia de proyectos, etc.). Las mayores dificultades con las que se encuentran los docentes son la falta de alfabetización digital y el mal enfoque del uso de Internet, cuyas principales funciones son transmitir información y facilitar la comunicación.

Para terminar, queremos responder a una serie de preguntas que concluyan sobre los resultados de la parte más empírica y de investigación de este proyecto:

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del estudio? Nuestra breve síntesis de investigación es un primer paso necesario de acercamiento a la realidad docente que nos aguarda tras la culminación del Máster en Formación del Profesorado. Por ese motivo, la reflexión que hemos abordado sobre las dificultades a las que el docente se enfrenta a diario en el aula para poder ayudar al alumnado a adquirir los conocimientos que considera necesarios se formula como indispensable. En ese sentido, este trabajo lo presentamos como una primera reflexión sobre esta realidad tan necesaria. Sin embargo, es cierto que, para profundizar en el tema, se necesita hacer un estudio más amplio y llevar nuestras cuestiones a un número más grande de docentes. De este modo, podríamos ampliar datos y hacer nuevas o más comparaciones con las realidades de nuestros docentes en Canarias.

¿En qué queda la investigación ahora? Ahora, se nos plantea la posibilidad de continuar expandiendo esta investigación por el resto de la zona norte de la Isla, para completar de forma clara los datos, como indicábamos antes. Del mismo modo, quedaría pendiente cotejar los resultados con otras publicaciones que traten el mismo tema en la actualidad en otras regiones y poder hacer comparaciones que nos sirvan para ver si las diferencias geográficas inciden o no en las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes de Ciencias Sociales.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

A lo largo de este trabajo hemos visto como la mayoría de los estudiantes de Ciencias Sociales, a lo largo de su vida escolar, tienen algún problema con el aprendizaje en estas disciplinas. Pueden superarlas con trabajo propio o con ayuda. El gran problema surge cuando no se superan de forma autónoma, no son detectadas por la comunidad escolar y llevan hasta el fracaso escolar.

Hemos visto como los problemas de aprendizaje están ampliamente estudiados y llevan coincidiendo en sus causas desde hace décadas. Por tanto, la mayoría de los estudiantes de Ciencias Sociales suelen cometer errores de aprendizaje parecidos. Las causas de estos errores son diversas, aunque podemos resumir que distinguimos entre aquellas que son intrínsecas al contexto en el que se desarrolla el estudiante que potencian unos aprendizajes básicos mal asimilados y las que derivan de las dificultades inherentes al carácter de los conceptos de historia o geografía o de los problemas derivados de la complejidad de cuestión como la causalidad, el relativismo, la empática y la conceptualización del tiempo y el espacio (Quinquer, 1997b).

Nuestro compromiso como futuros docentes de Ciencias Sociales es ser profesores reflexivos, críticos y responsables en unas condiciones educativas cada vez

más complejas. Esto nos lleva a necesitar contar con una preparación científica, psicopedagógica y didáctica, que nos permita prevenir y paliar o reparar las dificultades de aprendizaje de nuestro alumnado (Liceras, 2016). En este sentido proponemos, entre otras cosas:

- Adaptar el currículo a las necesidades que observemos en el alumnado.
- Considerar a diario aspectos motivacionales y que se relacionen con los requerimientos que hace la vida diaria. Hemos comprobado que la apatía hacia nuestras materias es general y bastante acusada, por lo que no podemos ignorarlo, y debemos usar los medios de los que disponemos para paliarlo.
- Proponer objetivos de forma abierta y democrática en el aula que interesen a los estudiantes. Si se muestran más interesados y tienen propósitos que cumplir harán suyos los méritos de participación.
- La metodología debe comprender estrategias, técnicas y recursos diversos, ser flexible y adaptada al alumnado y a la naturaleza de los objetivos y contenidos a trabajar.
- Proponer actividades diferenciadas en función de los intereses y necesidad que ayuden a aquellos alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje.
- Potenciar los recursos didácticos de los que el docente conoce su potencial.

Un apartado de especial interés, dentro de las medidas que debe tomar el docente, es la evaluación. La evaluación es un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formar juicios y tomar decisiones. Desde un enfoque comunicativo se convierte ya en un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes. No existe una separación estricta entre actividades de evaluación y actividades de aprendizaje (Quinquer, 1997b).

Dolors Quinquer (1997b) habla de pasar de entender la evaluación (que al fin y al cabo es lo que termina definiendo el fracaso escolar) no como una calificación, sino para entender la evaluación como un instrumento de aprendizaje. Los intentos por pasar del sistema de calificación escolar basado en la cuestión final aparecen desde 1970 cuando la Ley General de educación se contenía propuestas muy novedosas que apenas llegaron a modificar las prácticas. El término “calificar” cambió por el de “evaluar” ya desde entonces, aunque podemos tener aún dudas en la actualidad.

En nuestra práctica docente debemos promover la identificación y la autogestión de los errores del propio alumnado es un objetivo de la autorregulación. Para el docente, la evaluación debe ir más allá de media al alumnado y debe suponer una reflexión sobre la enseñanza (Liceras, 2016). Debemos prevenir las dificultades de aprendizaje, aprender detectarlas y poder intervenir en ellas de la forma adecuada.

Hemos detectado que en la cotidianeidad hay dificultades para un planteamiento interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En contra de la integración interdisciplinar juega la formación de los propios docentes, que han aprendido los conocimientos de forma aislada y no saben, o al menos no les resulta fácil coordinarlos para su enseñanza. Muchas veces el resultado es que con frecuencia los conocimientos sociales se transmiten en disciplinas no conectadas, con escasa relación entre ellas, y no resulta muy coherentes y fructífero pretender que el estudiante organice en su pensamiento como un todo el saber que se le ha dado aislados, cuando, además, se

encuentra en condiciones mentales y de madurez cultural muy inferiores a las del profesor (Liceras, 2016).

En cuanto a la materia de historia, la labor del docente debe de ser algo más que transmitir que ~~la historia~~ ésta es algo más que una acumulación de datos. Si hacemos esto, conseguiremos eliminar esta concepción cerrada, memorística y académica que tiene la historia, y que crea rechazo tanto en nuestros alumnos como en los adultos.

Tenemos que lograr que los alumnos entiendan la Historia como una asignatura de valores, de forma que ser historiador es un ejercicio cívico que hay que realizar cada uno en su medida. Fomentando de esta forma que el alumnado pueda pensar y asimilar por sí mismo, dándole la confianza necesaria para que comprenda la realidad que le rodea y su papel en el desarrollo histórico (López Domech, 2011).

Para los alumnos del primer ciclo de E.S.O. (12 - 14 años) no podemos programar el estudio al viejo estilo, basado en la memoria y la repetición de datos, porque eso es estéril y lleva sin estar en los planes de educación desde hace muchos años (López Domech, 2011). Es hora ya de que los futuros docentes nos planteemos las necesidades que tienen estos jóvenes que acaban de terminar primaria, como, por ejemplo, empezar por entender qué se lee. Para el ejercicio de la historia la lectura comprensiva es un paso fundamental. Pero desde la perspectiva de que los alumnos comprendan cómo se forma un texto, obtener información de él y critiquen su contenido. En todo ello, el alumno es protagonista de la adquisición de su conocimiento y el docente un mero guía y mediador en el aprendizaje que facilita recursos y ofrece pautas para un aprendizaje correcto.

Para el alumnado de Bachillerato, hay que insistir en que sean capaces de evaluar la relatividad de los estudios históricos, más allá del estudio expositivo. A partir de esta edad (16 – 18 años) son capaces de empezar a distinguir entre hechos e interpretaciones (López Domech, 2011). Por ello, debemos utilizar los medios necesarios para que el alumnado construya un conocimiento donde entiendan la relación de los datos, como unos hechos son causas de otros y como los personajes que conocen son “hijos de su tiempo”, es decir, responden al contexto en el que viven.

Por su parte, la enseñanza de la geografía requiere de los docentes que seamos capaces de convertir nuestras metodologías demasiado teóricas en prácticas y científicas. La materia nos pide que pongamos en contacto los conceptos con su realidad.

En general, los docentes debemos de ser conscientes de cómo impartimos nuestras materias y contribuir a superar los relatos ideológicos lineales, acientíficos y arbitrarios, que han caracteriza a las enseñanzas sociales durante mucho tiempo (Hernández Cardona, 2002). En cambio, debemos favorecer métodos científicos que pongan el foco de atención en enseñar los procedimientos para crear conocimiento. La historia y la geografía, ciencias que se ocupan del devenir de las sociedades en el tiempo y en el espacio, no se presentan en las aulas como ciencias, sino como relatos cerrados. Frente a anécdotas arbitraria, indemostrables o simplemente fases el alumnado no tiene otra opción que la memorización y el docente no tiene otro recurso más allá que el relato (Hernández Cardona, 2002).

Los docentes estamos comprometidos con la búsqueda de formas de deliberación pública, para avanzar retos y para esbozar nuevas salidas a nuestro trabajo. La Geografía y la Historia tienen un papel fundamental como práctica social y ética. La razón histórica

y el razonamiento geográfico, en efecto, pueden cumplir menesteres sociales decisivos si facilitan la comprensión de las circunstancias en que se ha gestado cada fenómeno social, y evitan saltos en el vacío al constituirse en parapeto crítico frente a la credulidad del pasado y de los territorios (Pérez Garzón, 2013).

Como consecuencia del replanteamiento de lo que queremos enseñar, debe venir cómo enseñarlo. En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir muchos factores: el tipo de contenidos, el estilo del profesor, los recursos disponibles, etc. Actualmente, los cambios en la estructura y en las finalidades del sistema educativo plantean numerosos interrogantes sobre cuáles son los métodos más adecuados para atender a un alumnado heterogéneo y quizá poco motivado por todo lo que es académico. Los métodos expositivos siguen ocupando un papel muy relevante en las clases de geografía e historia. Sin embargo, como alternativas a los problemas de la enseñanza transmisiva, desde principios de siglo hasta ahora se han ido gestionado y experimentando diversas propuestas de innovación metodológica, aunque se ha de constatar que la mayoría no sean generalizado de forma suficiente (Quinquer, 1997a).

La controversia de las TIC o TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) no podíamos dejarlas pasar en estas conclusiones. Como decíamos en el primer apartado, el uso de las nuevas tecnologías está presente en el oficio tanto de historiadores como geógrafos. Sin cambia la esencia de su trabajo, han sido de ayuda eficiente como herramientas de organización o formación y como aportadores de material (López Domech, 2011). Por tanto, si enseñamos procedimiento científico en Ciencias Sociales no podemos obviarlas.

No son una resolución a los problemas ni una metodología en sí mismas, tampoco, pese a que es lo que más nos encontramos, son un simple medio para que el alumnado obtenga información (sin filtro y sin ofrecerles una guía de uso, normalmente). Las TIC abren un nuevo panorama para los docentes y la metodología educativa. Se debe favorecer la presencia de contenidos y herramientas digitales en el aula, siendo su utilización fundamental para que el alumnado alcance algunos de los objetivos educativos (Competencia Digital) y ayudando a la adquisición de aprendizajes significativos, posibilidad de un caudal infinito de recursos y posibilidades didácticas. Los futuros docentes deben adquirir competencias digitales para que el ejercicio de su profesión fomente su desarrollo competencia en el alumnado, garantizando una educación desde la innovación, la calidad y adaptada al avance de la sociedad. Comprender la importancia de una adecuada alfabetización digital será uno de nuestros principales objetivos. Para solucionar las dificultades de los docentes deben adquirir habilidades digitales y ser capaces de ir más allá de la utilización de las TIC, adentrándose en la gestión y tratamiento de la información. Algunas de las ventajas que queremos destacar son: el acceso a numerosos recursos, la utilización de nuevas metodologías o la mayor interacción entre el docente y el alumnado fuera del aula. Reto de motivar al alumnado a hacer las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje, integrándolas en las tareas habituales, en la investigación o la preparación de debates (Cambil Hernández y Romero Sánchez, 2016).

Algunas otras medidas que podemos tener en cuenta para atender al alumnado que desarrolle dificultades de aprendizaje pueden ser:

- Medidas organizativas: con agrupamientos flexibles para atender al alumnado dentro de su grupo específico. Desdoblamiento de grupos en las áreas instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza (Castro Migal, 2010). Estas medidas pueden ir unidas al denominado “Aprendizaje social” que se refiere a poder desarrollar habilidades sociales y construir representaciones mentales de la sociedad en la relación sociedad – naturaleza que posibilite al alumno interactuar en diferentes subculturas dentro del grupo y dentro de diferentes grupos.
- Medidas Curriculares. la adaptación del Currículo a las peculiaridades del Centro Educativo y a su entorno, a través de las Programaciones didácticas que fomente la implicación de las CCSS con la realidad del alumnado.

7. BIBLIOGRAFÍA

En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Barcelona: Paidós.

- Gojman, S. “La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro”, 42 – 62.
- Gurevich, R. “Un desafío para la geografía: explicar el mundo real”, 63 – 86.

Bailey, P. (1985). *Didáctica de la geografía*. Madrid: Cincel.

Ballester Brague, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

En Benejam, P. y Pagès, P. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI, Universitat de Barcelona.

- Quinquer, D. (1997a). “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”, 123 – 148.
- Quinquer, D. (1997b). “La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales” 97 – 119.
- Pagès, J. “Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”, 209 – 224.

Canals, R. y González, N. (2011). “El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencia”. En Sebastián, A. y Pagés, J. (Dirs.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (págs. 41 – 62). Madrid: Síntesis.

Cárdenas et al. (1991). *Las Ciencias Sociales en nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Carr, E. (1971). *Los estudios sociales en la escuela de hoy. Currículo, metodología y evaluación*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

- Carrasco, J. B. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rial.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1997). “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva”. En Mario Carretero, et. al. (comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (págs. 13 – 29), 2ª ed. Madrid: Visor.
- Castro Migal, A. J. (2010). “Dificultades de aprendizaje”. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 42, 21 – 33.
- Dalenius, T. (1988). “A first course in survey sampling”. In P.R. Krishnaiah & C.R. Rao (Eds.). *Handbook of Statistics*, vol. 6. Amsterdam: Sampling.
- Hérmendez Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Horno, E. (1937). *Methods of Instruction in the Social Studies*. New York: Charles Scribner’s Sons.
- Liceras Ruiz, A. (2001). “¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”. En *Iber*, nº 29, 81 – 94. Disponible online [Fecha de consulta 18/06/2018]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183965>
- Liceras Ruiz, A. y Romero Sánchez, G. (coord.) (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Cambil Hernández, Mª E. & Romero Sánchez, G. “Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, 271 – 295.
 - Liceras Ruiz, A. “Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”, 95 – 114.
- López Domech, R. (2011). *La docencia de la Historia en la Educación Secundaria*. Granada: Natívola.
- Merchán Iglesias, F. J. y García Pérez, F. (1987). “Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia”. *Investigación en la escuela*, nº 2, 37 – 48. Disponible online [Fecha de consulta: 10/08/2018]: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_7.pdf
- Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza: examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Plata, J. et al. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Prats, J. (2000). “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, 71 – 98. Disponible online [Fecha de consulta: 09/08/2018]: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Pérez Garzón, J. (2013). “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia?”. *Historia de la Educación*, v. 27, 37 – 55. Disponible online [Fecha de consulta 10/08/2018]: http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/1596
- Rivera, S. y Armando, J. (2008). “La enseñanza de la geografía y la educación ambiental desde la perspectiva de los docentes”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 13, 147 – 169. Disponible online [Fecha de consulta: 10/08/2018]: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/26459/articulo7.pdf;jsessionid=31D063C0D12828D47C6D85BB05455B49?sequence=1>
- Valverde Berrocoso, Jesús (2010). “Aprendizaje de la historia y simulación educativa”. *Tejuelo*, nº 9, 83 – 99.

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario propuesto a los docentes

CUESTIONARIO DOCENTES DE CCSS (Geografía e Historia)

El siguiente cuestionario es totalmente ANÓNIMO por lo que se pide total sinceridad en el mismo. El objetivo es contribuir a la elaboración del Trabajo Fin de Máster de la titulación MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.S.O., BACH., F.P. Y ENS. (curso 2017/2018). El proyecto se centra en trabajar sobre la visión de los docentes sobre las Dificultades en la enseñanza – aprendizaje de las CCSS.

Gracias por su colaboración.

C. Cathaysa Cabeza Carrillo

A continuación, marque con una X la casilla correspondiente y rellene los apartados solicitados:

Sexo

Hombre

Mujer

Edad:

Cursos

Centro

Público

Privado

Concertado

Turno

<input type="checkbox"/>	1ºESO	<input type="checkbox"/>	Diurno
<input type="checkbox"/>	2º ESO	<input type="checkbox"/>	Nocturno
<input type="checkbox"/>	3ºESO		
<input type="checkbox"/>	4ºESO		
<input type="checkbox"/>	1º Bachillerato		
<input type="checkbox"/>	2º Bachillerato		
<input type="checkbox"/>	PMAR		

Años de experiencia docente

<input type="checkbox"/>	- 5 años
<input type="checkbox"/>	5 – 10 años
<input type="checkbox"/>	10 – 20 años
<input type="checkbox"/>	+ 20 años

En el siguiente cuestionario marque con una X el grado de conformidad en el que está con la afirmación, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

	1 totalmente en desacuerdo	2 en desacuerdo	3 no sabe, no contesta	4 de acuerdo	5 totalmente de acuerdo
1. Cree que el alumnado tiene una visión positiva sobre las CCSS, más concretamente, sobre la Historia y la Geografía.					
2. Cree que el alumnado tiene conciencia de la importancia de las CCSS.					
3. Encuentra dificultades notables a la hora de impartir la materia (perspectiva del docente).					
4. Encuentra dificultades notables a la hora de impartir la materia (perspectiva del alumno).					
5. Cree que la formación del profesorado es indispensable para impartir la materia.					
6. La formación del profesorado, además, debe ser constante y estar al día para la resolución de dificultades.					
7. Considera que los métodos tradicionales no son suficientes					

para superar las dificultades de los alumnos.					
8. Usa metodologías didácticas motivadoras para sus alumnos.					
9. Aplica métodos innovadores en las aulas: juego por roles, simulaciones, gamificación, tecnología educativa...					
10. Considera que el alumnado es capaz de construir el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica.					
11. Considera que la mejora de los resultados de los aprendizajes del alumnado pasa por la mejora y actualización de la metodología.					
12. Utiliza, habitualmente, un aprendizaje basado en proyectos.					
13. Introduce las TIC habitualmente en sus clases.					
14. Cree que la actualización de las metodologías de enseñanza y la didáctica pasa por una implantación total de las TIC.					
15. Cree que el currículo es flexible y abierto para dar respuesta a las diferencias del alumnado y atención a la diversidad.					
16. Piensa que los problemas de aprendizaje de los alumnos están relacionados con el <u>ambiente</u> : familia, escuela o sociedad.					
17. Piensa que los problemas de aprendizaje de los alumnos están más relacionados con el <u>sistema educativo</u> : Centro, aulas, formas de aprendizaje, currículo...					
18. Piensa que los medios y recursos que ofrece la institución escolar son los adecuados para facilitar el aprendizaje de las CCSS.					

19. Considera un factor importante el nivel de estudio de los padres de los alumnos en relación con el éxito académico.					
20. Selecciona del currículo los contenidos que considera más importantes, en detrimento de impartir un temario completo.					
21. Cree demasiado amplios los contenidos seleccionados por curso escolar.					
22. En algunas asignaturas cree que los contenidos son repetitivos.					
23. Cambiaría el orden los contenidos en las materias de <u>Geografía</u> .					
24. Cambiaría el orden los contenidos en las materias de <u>Historia</u> .					
25. Piensa que es sencillo suscitar el interés y curiosidad del alumnado por los contenidos de las CCSS de cara a facilitar el proceso de aprendizaje de estas materias.					
26. Cree que <u>no es posible</u> conseguir algunas de las competencias propuestas en el temario de CCSS.					
27. Considera al libro de texto una herramienta fundamental en las clases de CCSS.					
28. La falta de trabajo individual es un factor fundamental en el fracaso del aprendizaje de las CCSS.					
29. La educación indirecta o informal de las CCSS (palabra hablada o escrita) hace que los alumnos aprendan palabras y no significados, contribuyendo a los problemas de aprendizaje.					
30. Cree que los conceptos propios de las CCSS son complejos y abstractos, para los adultos, y su enseñanza en adolescentes provoca problemas comunes de aprendizaje.					
31. Piensa que los alumnos tienen menos interés en las					

materias de CCSS que en las de otras ramas.					
32. Cree que gran parte de la desmotivación del alumnado frente a la asignatura parte de la incapacidad para “dar vida” a las materias de CCSS.					
33. Considera importante la lejanía de los conceptos de las CCSS de la realidad de la mayor parte del alumnado repercute en su aprendizaje.					
34. Usa métodos diversos de evaluación que tienen en cuenta la adquisición de las competencias y las inteligencias múltiples.					
35. Cree que los alumnos alcanzan <u>con dificultad</u> las metas propuestas y es necesario reconsiderarlas a lo largo del proceso de evaluación.					
Cursos de E.S.O.					
	1 totalmente en desacuerdo	2 en desacuerdo	3 no sabe, no contesta	4 de acuerdo	5 totalmente de acuerdo
36. Considera que existe un desequilibrio entre los criterios de evaluación (estándares de aprendizaje) y las dificultades de enseñanza-aprendizaje en las CCSS.					
37. Considera inabarcables o irreales los contenidos del currículo de GEH de la E.S.O.					
38. Cree adecuado el rendimiento del alumnado de ESO.					
39. El sistema por competencias ha favorecido el aprendizaje del alumnado de la E.S.O.					
40. El porcentaje de aprobados en CCSS es aceptable.					
Cursos de Bachillerato					
	1 totalmente en desacuerdo	2 en desacuerdo	3 no sabe, no contesta	4 de acuerdo	5 totalmente de acuerdo
41. Considera que existe un desequilibrio entre los criterios de evaluación (estándares de aprendizaje) y las dificultades de					

enseñanza-aprendizaje en las CCSS.					
42. Piensa que las dificultades para el aprendizaje de las CCSS son menores en el Bachillerato que en la ESO.					
43. Considera que los contenidos y estructuración del curriculum no son los adecuados.					
44. Cree adecuado el rendimiento del alumnado de Bachillerato.					
45. El sistema por competencias ha favorecido el aprendizaje del alumnado en el caso de Bachillerato.					
46. Cree que la prueba EBAU (2º de Bachillerato) dificulta los objetivos de aprendizaje de las materias asociadas.					
47. La interiorización de los conocimientos es la adecuada.					

Si considera que hay cualquier otro dato de interés que pudiera contribuir a esta cuestión (otros problemas no abordados en el cuestionario, propuestas de mejora, etc.) y que no queda recogido en el cuestionario, por favor, puede apuntarlo a continuación:

Anexo 2. Gráficas con porcentajes de las respuestas de los docentes al cuestionario

Aparecen divididos entre centros públicos y centros concertados. Siempre hay que tener en cuenta que en el total de la muestra el número de docentes encuestados fue menor para los centros concertados que para los públicos, por tanto, su representación es menor. Además, en el Colegio Salesianos – San Isidro no se imparten clases de Bachillerato, con lo que su representación desciende más aún en los ítems dedicados a cuestiones de estos cursos.

