



Universidad
de La Laguna

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES EN LA E.S.O.

Análisis de un caso práctico en la asignatura Historia de 3º curso de la E.S.O.

Trabajo de Fin de Máster.

Modalidad de Investigación.

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Medias, especialidad en Humanidades Curso 2016/17.

Autora: Dácil Vera González.

Tutor: Julián Plata Suárez.

Resumen

En una época como la actual, donde la docencia está sobrecargada de burocracia, es fácil distraerse de uno de los pasos importantes en la enseñanza como es la Transposición Didáctica, un ejercicio que merece ser hecho de la mejor forma posible, y para el que el docente debe formarse. Este ejercicio repercute en la mejor comprensión de las asignaturas por parte del alumnado, y tiende un puente que facilita la comunicación en el aula.

Palabras clave: Transposición didáctica, docencia, enseñanza, alumnado.

Abstract

In a time such as this, where teaching is having an excess of bureaucracy, it is easy to lose the focus from the most important step at teaching as didactic transposition is, an exercise which deserves to be done as well as possible, and the teacher must be formed on it. This exercise has a real impact on a better understanding of subject areas by the student body, and builds a bridge what makes easier the communication in the classroom.

Key words: Didactic transposition, teaching, learning, student body.

Índice:

Introducción 3

Planteamiento del tema. Análisis del marco teórico.....5

Método y procedimientos.....13

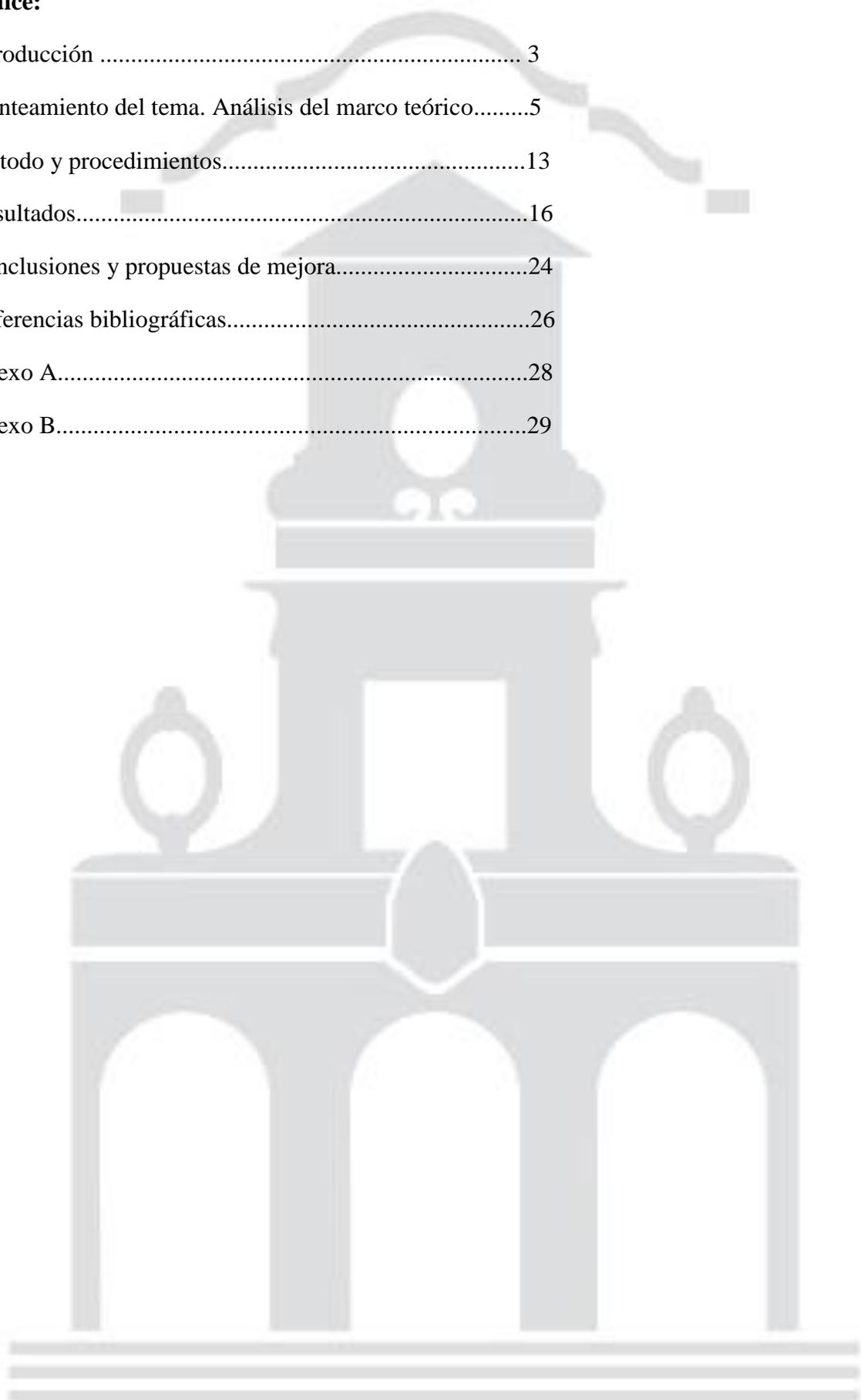
Resultados.....16

Conclusiones y propuestas de mejora.....24

Referencias bibliográficas.....26

Anexo A.....28

Anexo B.....29



Introducción

¿Qué entendemos por Transposición Didáctica? Yves Chevallard, en su publicación de 1985, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Primera edición en español, 1997. Tercera edición. primera reimpresión, 2000), establece, como definición sintética del concepto, que es el proceso mediante el cual el saber erudito se transforma y adapta, a través del profesor, en un saber enseñable para poder ser comprendido por el alumno.

Como señalan Bronckart y Plazaola Giger (2007): "nuestros precursores son legión, por lo tanto, el origen último de un concepto y/o de una problemática científica es siempre incierto, y su búsqueda, vana, pueril" (p. 101). Si bien Chevallard, en la obra citada, desarrolla la idea de transposición expuesta por Michel Verret en su obra *Le temps des études*, publicada en 1975, eso no significa que dicho concepto carezca de antecedentes -p.ej. las nociones de traducción intralingüística, o reformulación, y de traducción intersemiótica, o transmutación, planteadas por Roman Jakobson en 1959-, pero la indagación de la historia del concepto de transposición supera el marco del presente trabajo.

Chevallard ilustra su idea con un ejemplo clarificador: transposición es lo que ocurre a una pieza compuesta para violín cuando se toca al piano, pues requiere ser adaptada para otro instrumento, a pesar de ser la misma melodía (ya que cada instrumento posee unas características propias).

Si bien es cierto que el concepto nació aplicado a la enseñanza de las matemáticas, área profesional de Chevallard, con el tiempo se ha extendido su aplicación a diferentes campos como las Ciencias Sociales, caso que pretendo abordar.

Por ello, el presente trabajo consta de dos apartados:

En el primero, "Planteamiento del tema. Análisis del marco teórico" (pp. 5-12), expongo la concepción de Transposición Didáctica propuesta por Chevallard y su aplicabilidad en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el segundo, "Método y procedimientos" (pp. 13-16) y "Resultados" (pp. 16-23) ofrezco un intento de puesta en práctica de dicha noción, tanto en el plano metodológico, como en la selección y adaptación de contenidos.

El objetivo general de este trabajo es mostrar cómo una Licenciada en Historia del Arte ha obtenido las herramientas adecuadas para poder llevar a cabo esta tarea de Transposición Didáctica, gracias al trabajo realizado durante el Máster de Formación del Profesorado.

Al encararte por vez primera con un aula resulta inevitable preguntarte si como docente serás capaz de "transmitir" tu conocimiento académico a tus alumnos. Ciertamente no quieres dejarte nada en el tintero de lo que aprendiste a lo largo de la carrera, pero la realidad te lleva a darte cuenta de que la transposición no es una opción, sino una necesidad, para poder comunicar ese conocimiento de una forma adecuada.

Para ello me basaré en el análisis de la relación enseñanza-aprendizaje en el seno de la asignatura Geografía e Historia de 3º curso de E.S.O., en la que impartí la Unidad de programación “Renacimiento y Barroco” a dos grupos de dicho nivel en el I.E.S. San Nicolás (El Sauzal). Esta tarea comprendió la explicación de la unidad, utilizando como apoyo imágenes de obras de arte correspondientes al periodo a tratar. Tras la exposición se desarrolló un diálogo con el alumnado, tanto para realizar aclaraciones como para debatir aspectos polémicos que vinculan la historia de los siglos XVI y XVII con la actualidad (p.ej. las guerras de religión). Por último, se llevó a cabo un ejercicio escrito mediante el cual se comprobó el calado de la enseñanza en el alumnado.

Me gustaría ilustrar esta idea con mi propia experiencia. El tema de la Transposición Didáctica lo he vivido desde distintas perspectivas, ámbitos y situaciones. Tanto en mi papel de alumna en diversos niveles educativos (E.G.B., Bachillerato, Ciclo Superior de Fotografía, Licenciatura en Historia del Arte y Máster de Formación del Profesorado), como al adoptar el rol docente en las prácticas del citado máster (I.E.S. San Nicolás, El Sauzal curso 2016/17) he constatado las diversas transposiciones que un mismo tema –p.ej. la Historia del Arte en los periodos del Renacimiento y el Barroco- adopta en cada una de ellas.

Considero pertinente, además, indicar que en el periodo anterior a la licenciatura, ejercí profesionalmente como fotoperiodista. Una tarea que me permitió documentar un lapso de la historia contemporánea de Canarias (desde la vida parlamentaria del momento, hasta desastres naturales, pasando por temas sociales de peso como la discriminación étnica). Por tanto, mi relación con la Historia no se limita al conocimiento de las fuentes secundarias (manuales, compendios, etc.), sino que he contribuido a la elaboración de fuentes primarias, como es el caso de la prensa gráfica.

Planteamiento del problema de investigación. Análisis del marco teórico.

Puesto que este trabajo se centra en la re-elaboración de los saberes en el ámbito educativo, inserto a su vez en ámbitos sociales y culturales más extensos -temporal y espacialmente-, debo, en este punto, caracterizar, de modo sucinto, los dos principales enfoques epistémicos mediante los cuales las comunidades humanas han elaborado, históricamente, su “representación del mundo”, las creencias y valores que sustentan los comportamientos y normas sociales.

Toda comunidad sociocultural se erige como “comunidad de sentido”, en un intento de dotar de significación a la experiencia de “estar en el mundo” –en términos más coloquiales: ¿Qué es la vida y cómo vivirla?-. Para ello los colectivos humanos han debido plantearse: “¿**Qué** es *conocer* un objeto? Y ¿**Cómo** conocerlo?”

Los dos principales enfoques de esta tarea pueden denominarse, sintéticamente, “Tradición” y “Modernidad”. Por “Tradición” entiendo todo enfoque fundamentado en una autoridad externa a la conciencia humana (Dios, la Naturaleza, etc.). Se caracteriza por centrarse en la *esencia* del objeto conocido (en su *ser*), al que concibe como autónomo con respecto a los seres humanos, ahistórico, estático y unitario. Dicho modo de pensamiento tiene un fuerte sesgo dogmático y deriva con facilidad en posturas fundamentalistas. Por “Modernidad” entiendo todo enfoque fundado en la autonomía de la conciencia humana, regida por su capacidad de empleo de la “razón”. Se define por su carácter *dialéctico*, por cuanto concibe el conocimiento como construcción interactiva, realizada –mediante el diálogo, el debate y la búsqueda de establecer un consenso razonado- por los grupos humanos, en contextos históricos concretos y diversos. Esta postura “racionalista” puede derivar en un “relativismo ético” y en un “escepticismo epistemológico”, lo que podría conducir a enfoques “nihilistas”, como los que parecen caracterizar a ciertas vertientes del pensamiento “posmoderno”. Toda opción epistémica se revela como una opción ideológica: es producto (y productora) de una ideología.

En suma: *No vemos las cosas como son ellas mismas, las vemos como somos nosotros mismos.*

Convencionalmente, el nacimiento de la Modernidad se vincula a fenómenos históricos como el Renacimiento -en el siglo XVI-, la Revolución Científica -en el siglo XVII- y la Ilustración -en el siglo XVIII-, sin que se pueda precisar con claridad el momento en que se convirtió en un paradigma dominante y aceptado, pues varía según sociedades y comunidades humanas concretas; por ello, hoy día, si bien la tecnología ha sido -casi- universalmente aceptada, no ocurre lo mismo con el paradigma que la sustenta, de modo que amplios sectores de la humanidad se vinculan a diversas formas de pensamiento tradicional. Es más, puede afirmarse que en todas las sociedades -y en todos los individuos que las componen- coexisten, en diverso grado, esferas mentales y de comportamiento signadas por modos de conocimiento tradicionales y/o modernos.

Si los siglos XVIII y XIX contemplan el surgimiento y consolidación de las Ciencias naturales, y si ya desde mediados del siglo XVIII se señala, desde una perspectiva filosófica,

la necesidad de desarrollar una "Ciencia del Hombre", el concepto de Ciencias sociales no se afianza hasta el periodo comprendido entre mediados del siglo XIX y comienzos del XX, sin que exista, aún hoy día, un consenso universal acerca de la *cientificidad* de las Ciencias sociales, ni de su deslindamiento con respecto a las Humanidades. En relación a esta cuestión, considero pertinente señalar, como ejemplo de lo dicho, que en la Universidad de La Laguna la enseñanza de la Historia se adscribe a la rama de conocimiento de Humanidades, mientras que la Didáctica de las Ciencias Sociales se adscribe a la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales.

No desarrollaré estas cuestiones, pues escapan al marco concreto de la presente investigación. A este respecto, suscribo las consideraciones de Bunge en su artículo de 1991 "¿Qué es la ciencia? ¿Es importante distinguirla de la pseudociencia?", en el que expone "las características esenciales, conceptuales, sociales e históricas de cualquier ciencia fáctica básica, desde la física hasta la historia" (Bunge, 2010, p. 132). Más específicamente, remito al artículo de Sánchez Jaramillo "La historia como ciencia", en el que se abordan detenidamente estos problemas. Hago mía su afirmación de que "la historia, esto es, el estudio del pasado humano, hace posible la comprensión del presente" (Sánchez Jaramillo, 2005, p. 64). Asumo que el conocimiento científico racional de la realidad (natural o social) es posible y que dicho conocimiento puede y debe ser transmitido en el marco escolar. Considero que no es otra la concepción de *saber sabio* que nos propone Chevallard. Este autor presenta el concepto de epistemología como:

el efecto de un cierto modo que tiene la cultura de tratar a los saberes. Se valoriza y prioriza su *producción*. Su *utilización* permanece opaca, ignorada. Su *enseñanza*, más visible culturalmente que la utilización, es, sin embargo, subestimada, considerada como una empresa contingente y un mal necesario (2000, p.156).

El enfoque epistémico adoptado por Chevallard considera a la materia de conocimiento un "objeto *tecnocultural*, cuya formación se inscribe en la historia" (2000, pp. 14-15). Concibe la relación didáctica como un sistema ternario (docente, alumnos, saber), idea claramente anclada en el paradigma estructuralista de la comunicación (emisor, receptor, mensaje). Así contrapone el "saber sabio" (el conocimiento científico-disciplinar, un consenso presente en las mentes de los investigadores o eruditos y transmitido a los docentes como objeto del "saber a enseñar") con el "saber enseñado" (el efectivamente transmitido a los alumnos). De este modo, la transposición didáctica permite al didacta "desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio" y "ejercer su vigilancia epistemológica" (2000, p. 16). En suma, debe reelaborar su saber académico, pero no en un saber *a enseñar*, meramente ideal, sino en un saber didáctico, o efectivamente enseñable, susceptible de ser asumido por sus alumnos, de transformarse, pues, en un saber enseñado. Se quiebra la idea de que "el saber enseñado debe aparecer conforme al saber *a enseñar*" (2000, p.17).

"El saber que produce la transposición didáctica" se escinde "de su producción histórica en la esfera del saber sabio [...] El saber enseñado supone un proceso de naturalización, que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales" (2000, p.18). Se presentaría como una realidad objetiva y autosuficiente, no ya como una herramienta cultural, elaborada por

productores concretos. La tarea del docente se limitaría pues a las estrategias de transmisión de ese saber (ficticiamente) objetivado, cuya delimitación escapa a su esfera de decisión y de actuación. Compartir un saber, "en el interior de la comunidad académica, supone un cierto grado de despersonalización, que es requisito para la *publicidad* del saber" (2000, p. 24).

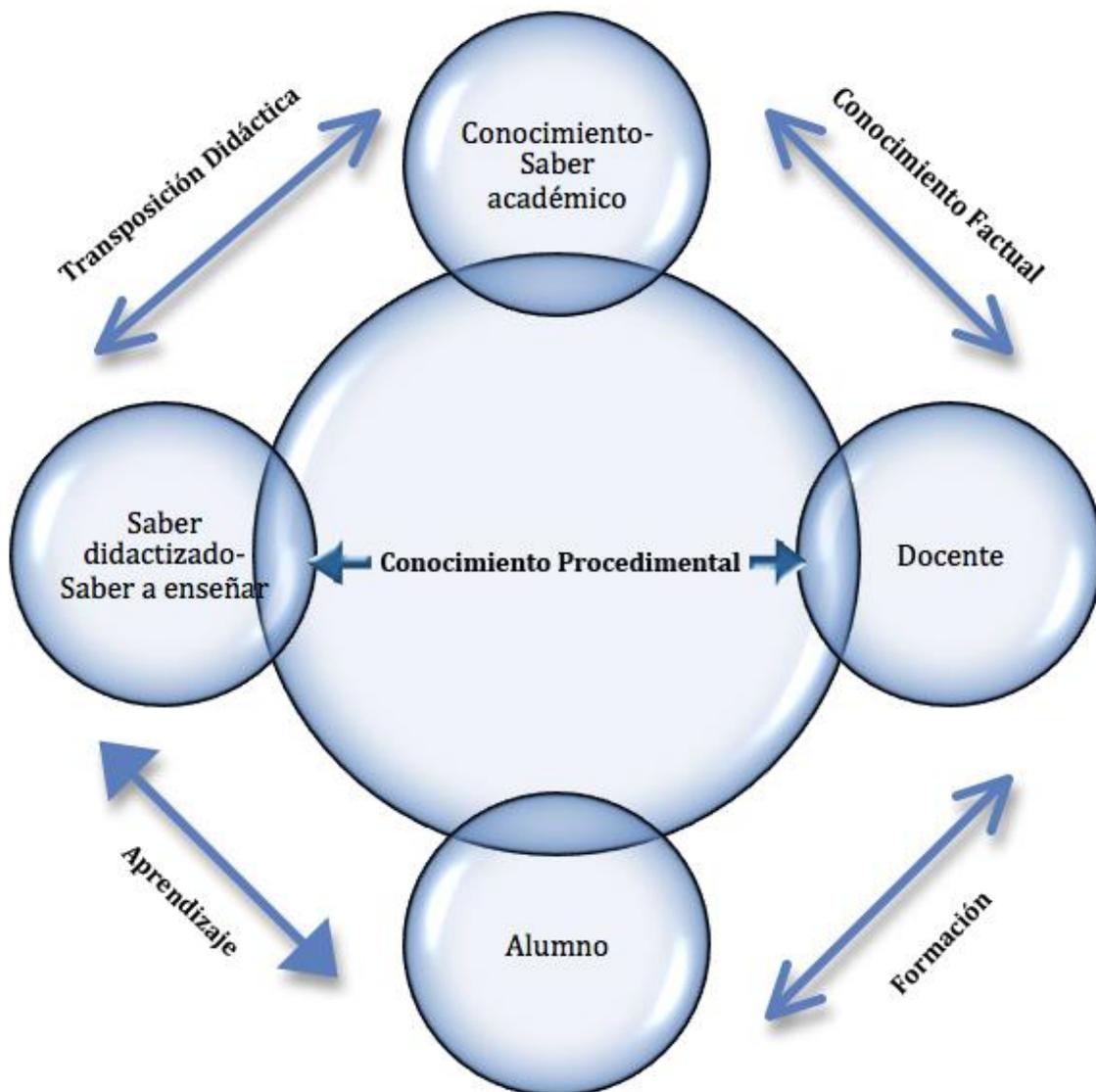
Ahora bien, el saber es un constructo social manufacturado por personas concretas en el seno de instituciones sociales definidas: autoridades responsables de las políticas educativas, gestores del saber académico universitario, cuerpo docente, etc. El sistema de enseñanza *strictu sensu* (la relación enseñante-alumnos) se inserta en un entramado mental y societal a través del cual una sociedad se piensa a sí misma (*noosfera*), y donde entra en relación con otras instancias sociales (familia, medios de comunicación, Academia, Estado). La *noosfera* "es donde se piensa [...] el funcionamiento didáctico". En ella "los representantes del sistema de enseñanza [...] se encuentran [...] con los representantes de la sociedad" (2000, p. 28). Más concretamente, en ella "la comunidad científica valida el conocimiento y los padres aprueban la pertinencia de la enseñanza" (Buchelli y Marín, 2009, p. 27). Es "el centro operacional del proceso de transposición" (Chevallard, 2000, p. 34), delimitando métodos y contenidos de la enseñanza. El saber enseñado interactúa para su legitimación con el saber sabio -incorporando los progresos en la investigación- y para su aceptación con el saber socialmente reconocido ("banalizado", en palabras de Chevallard), del cual, sin embargo, debe distanciarse para seguir siendo considerado "valioso". El sistema de enseñanza debe mantener la compatibilidad con ambos entornos, académico y social. "En la educación institucionalizada es un saber [...] controlado a través de la evaluación institucional" (Bertoni, 2009, p. 5). El docente está sometido igualmente a una "vigilancia epistemológica" y didáctica.

Ahora bien, Chevallard parece considerar a los padres del alumnado como un colectivo homogéneo, cuando en realidad existe un alto grado de divergencia entre lo que se considera saber socialmente reconocido por distintos grupos de padres, que difieren entre sí por factores de varia índole, como clase social, origen étnico, etc. Además, no contempla una posibilidad, presente en la vida educativa desde hace algunos años: la exigencia por parte de los alumnos- y de sus padres- de un saber menos científico y más banalizado, menos exigente, en suma un "bajar el listón".

Según nuestro autor, "para el enseñante, la herramienta esencial de su práctica es el *texto del saber* (que deviene palabra a través de él)" (2000, p. 41). La operación de adecuación del saber sabio, su transformación didáctica en saber enseñado, sería vista como "vulgarización", un sacrificio de la integridad del saber en aras de su utilidad didáctica. "La construcción o la *presentación didáctica* de los saberes sería una versión más o menos degradada de su *génesis histórica* y de su *estatuto actual*" (2000, p.53).

Entre el saber sabio (erudito o académico) y el saber efectivamente asimilado por el alumno (quien no es un mero receptor o sujeto pasivo, pues ya cuenta con conocimientos y experiencias didácticas previas) se sitúan pues otras dos instancias: el conocimiento a enseñar, ideario definido por el sistema educativo (tanto en el currículum o "saber prescrito", como en el libro de texto o "saber escrito", en suma, una tarea de *diseño* del saber), y el conocimiento enseñado (o saber didactizado), tal como se presenta en la actuación y el discurso en el aula

de cada docente en concreto (así como en el trabajo previo de preparación, sujeto a "vigilancia epistemológica"), en suma, una tarea de *ejercicio* del saber. Así pues se producirían una transposición externa (del saber sabio al saber a enseñar) y una transposición interna (del saber a enseñar al saber enseñado). Estas instancias delimitan **qué** debe ser enseñado y **cómo** hacerlo, en un contexto determinado histórica, social y culturalmente. El docente parte del conocimiento factual de su disciplina y del conocimiento procedimental de las estrategias didácticas para realizar la tarea de transposición. "La correlación entre patrón temático y estructura de actividades, da sentido al lenguaje didáctico que en especial refleja la interacción entre el estudiante y el conocimiento, canalizado por la labor del docente" (Buchelli y Marín, 2009, p.35).



Se trata de un enfoque praxeológico: qué acciones (didácticas) permiten cumplir con la meta (aprendizaje). Se rompe con la ilusión de que solo hay un método para lograr dicho objetivo, destacando la concurrencia de una pluralidad de técnicas didácticas, entre las que se debe realizar una labor de selección, en virtud de su adecuación a las circunstancias concretas.

Junto a cada acción concreta (Praxis) se debe considerar la teoría (Logos): el discurso concreto -entre otros posibles- que legitima y sustenta tal acción. Esta noción permite captar qué se constituye en conocimiento, cómo se elabora y se transforma, y cómo es empleado en el seno de una institución educativa concreta.

Pues el saber enseñable se contrapone al no enseñable: "hay saberes que son *aprendidos* sin ser nunca específicamente enseñados" (Chevallard, 2000, p. 67), sin intencionalidad, a través de "los métodos intuitivos de la familiaridad mimética [...] ¿Sabemos siquiera que aprendemos a hablar, a escuchar, a vestirnos, a hacer bromas?" (Verret, 1975, cit. en Chevallard, 2000, pp. 68-69). Debe tenerse en cuenta, como señala Bertoni (2009, p. 3), que el alumno posee "un saber producto de las percepciones primarias y experiencias directas del sujeto sobre la realidad, basado en el sentido común, está impregnado de valoraciones y creencias sociales [...] que permiten al sujeto dar sentido a la realidad e interpretarla". Chevallard sostiene concepciones afines: "En un momento dado, *cualquier saber científico funciona sobre un estrato profundo de preconstrucción*" (2000, p.107), entendida esta como "el componente de base de nuestra ontología y de nuestra representación espontáneas del mundo" (2000, p.103).

Por tanto, resulta pertinente señalar que, si la relación didáctica ente alumno, saber y enseñante se inserta en la *noosfera*, ambas situaciones se desarrollan antropológicamente en un contexto más amplio, el de una cultura, en la cual todos sus partícipes individuales desarrollan sus potencialidades. Me remito a la definición de cultura –en sentido antropológico- que realiza Carlos París en su libro *El animal cultural*:

Entendida la cultura [de un grupo humano determinado] como *totalidad compleja*, que comprende desde las *prácticas y materiales tecnoeconómicos* [tecnosfera] hasta las *representaciones del mundo*, los *códigos morales* y las *realizaciones expresivas* [logosfera], pasando por los procesos de *comunicación*, las formas de *organización* y las *pautas reproductoras* [etosfera] [...] La cultura no solo circunstancia sino que penetra nuestra vida y le confiere sus posibilidades de subsistencia y expansión (París, 1994, p.70).

Como asevera este autor: "La logosfera [...] se convierte en disponibilidad para otros miembros de la especie [...] permite socializar los hallazgos de la actividad cerebral creadora, de sus experiencias, y constituir un patrimonio colectivo de posibilidades, una memoria externa" (París, 1994, p. 252), independiente, en buena medida, de las diversas barreras (lingüísticas, ideológicas, etc.) entre sociedades y culturas. Esta logosfera hoy día se encuentra casi universalmente asequible en internet, con la limitación que suponen las barreras lingüísticas.

Por oposición a este saber *cultural*, el saber enseñable es deliberada y conscientemente textualizado y objetivizado, esto es, descontextualizado, despersonalizado, publicitado y controlado (programable). En suma, según Chevallard, se erige "el texto del saber como norma del saber y de lo que es saber [...] el texto es una norma de progresión en el conocimiento" (2000, p.73). El autor denuncia esta presunción implícita: "*el aprendizaje del saber no es el calco del texto del saber*" (2000, p.74). El saber escolar se enmarca en un

"modelo legalista de una duración *progresiva, acumulativa e irreversible*" (2000, p.79) de la enseñanza y el aprendizaje. "En la *relación didáctica* [...] el *enseñante* es el servidor de la máquina didáctica" (2000, p. 81) y el "tiempo didáctico legal se impone como una norma al enseñante" (2000, p. 96).

El "*envejecimiento histórico* de los objetos de enseñanza [...] tiende a erosionar la *legitimidad social del proyecto de enseñanza*" (2000, p. 90). Así "el mapa de los saberes *fundamentales* [...] no cesa de modificarse" (2000, p.160). La enseñanza general se distingue "por su mayor *visibilidad cultural*. Está más *expuesta* [...] a la cultura, a sus exigencias, a su control" (2000, pp.160-161). Así la cultura imperante en una sociedad determina y legitima la pertinencia de los saberes a enseñar. "La enseñanza general es una cuestión que no atañe a una institución particular [...] sino a la sociedad en su conjunto [...] *La escuela no se autoriza a sí misma*, y menos todavía el docente" (2000, p.164). "Los saberes que consideramos fundamentales son saberes socialmente imprecisos, casi invisibles y, por lo tanto, *culturalmente frágiles*" (2000, p.165). La trayectoria escolar nos conduce " a los *fundamentos epistemológicos del todo social*" (2000, p.166). "Los actores de esa *institución* que es la sociedad [...] poseen una cierta *práctica social* [...] en relación con ese *dominio de realidad*" (2000, p.167) que se erige, históricamente, en saber, "que organiza sus conocimientos e inspira su ejecución" (2000, p.168). Así de ser individuos que viven una existencia temporal pasamos a ser individuos dotados de la conciencia de estar insertos en una corriente histórica, que puede - y que debe- ser materia de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cómo establecer, en nuestra área de estudio, qué se constituye en saber erudito? Como señala Rodríguez Lestegás , a diferencia de las matemáticas, en las ciencias sociales:

[la] coexistencia de diversas corrientes de pensamiento [...] hace que los saberes en este ámbito científico estén lejos de ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El progreso científico no viene determinado en este caso por una sucesión de "revoluciones" o sustituciones de un paradigma por otro, sino por la tensión entre los diversos enfoques vigentes. Por consiguiente,[...] no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales (2007, p. 531).

¿Cómo elaborar el saber a enseñar? En este sentido no podemos atarnos sin más a la literalidad del texto editorial prescrito, sino que este debe ser deconstruido para desentrañar su estructura (temática, cronológica, espacial y argumental), lo que permitirá reelaborarlo, teniendo en cuenta el grupo de aprendizaje concreto, y adoptar diversas estrategias discursivas (narración, descripción, debate, etc.) y semióticas (mapas cartográficos o conceptuales, esquemas, imágenes, etc.) que "sirven para ordenar el pensamiento, que se ve obligado a estructurar un discurso derivado de una transposición" (Matozzi, 2004, p.45).

A este respecto, en una aportación más reciente, Chevallard remarca:

La construcción de una jerarquía óptima [en la elaboración del saber a enseñar] debe, en este sentido, tener en cuenta lo que los alumnos pueden recibir y lo que los profesores pueden aceptar hacer, en una sociedad dada e incluso en un entorno social dado de una sociedad dada. El desarrollo del que he hablado anteriormente de un modo absoluto, debe así adquirir un sentido local. En efecto, este desarrollo debe considerar, no sólo las cuestiones acerca de las cuales se desean difundir ciertos conocimientos a través de la escuela, sino también, tanto lo que los alumnos pueden recibir (aquello a lo que pueden dar sentido) y la manera cómo pueden participar en su recepción, como lo que los profesores pueden aceptar transmitir, junto con las posibles formas de transmisión (2001, p.4).

En el campo específico del presente trabajo se trata de superar el divorcio entre Historiografía y Didáctica de la Historia, entre -en palabras de Maestro González-, la "Historia investigada" y la "Historia enseñada" (1997, p. 10). Según esta autora:

No se trata solo de "modernizar" los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, como ya hemos apuntado a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo (1997, p.21).

¿Cómo comprobar que el saber a enseñar ha sido efectivamente aprendido? Chevallard realiza una revisión antropológica del acto de evaluación: "en la enseñanza, el valor que se asigna a un trabajo de alumno se refiere implícitamente, en primer lugar, a un proyecto que es siempre el mismo: el proyecto de *continuar con el proceso de enseñanza*" (2010, p. 4). Pero "la escuela no es, a medio y largo plazo, su propio criterio: el criterio está fuera, en el mundo extraescolar [...] La escuela es un fragmento de la sociedad que, como muchas otras fuerzas, forja la sociedad" (2010, p. 9).

Según Benejam :

el aprendizaje de las Ciencias Sociales comporta desarrollar la capacidad de procesar información de forma comprensiva, la capacidad de justificar una interpretación o valorar una intencionalidad, y la capacidad de comunicar y de contrastar la propia justificación con las interpretaciones de los demás (1999, p.22).

De modo que "si el discurso no alcanza el nivel de comprensión, justificación y debate [...] la transposición didáctica del conocimiento social no es un conocimiento científico" (1999, p. 24).

Según Matozzi :

pretendemos que el resultado del aprendizaje sea el dominio del saber histórico sistemático y la capacidad crítica y de uso de los conocimientos con el fin de

comprender otros conocimientos del pasado y los aspectos y los procesos del presente y la proyección hacia el futuro (2007, p. 2).

No debemos olvidar que la 2ª edición de la obra de Chevallard -en la que se basa la traducción española- se sitúa en 1991, el año en que entra en funcionamiento la *World Wide Web*, por lo que no contempla el influjo fundamental que sobre la sociedad global -y sobre la educación- opera este fenómeno. Toda noosfera se inscribe hoy, necesariamente, en el ciberespacio.

Por último, no pretendo ignorar que la propuesta de Chevallard ha suscitado reticencias - cuando no franca oposición- en el seno tanto de la comunidad didáctica como de la académica. El estudio de tales críticas y de la respuesta a las mismas por parte de Chevallard excede el marco del presente trabajo. Puede encontrarse una interesante revisión de estas cuestiones en los artículos de Bronckart y Plazaola Giger (2007, pp. 101-119 y 129-132) y de Gómez Mendoza (2005, pp. 107-109). Resultan especialmente relevantes las consideraciones de este último acerca de la concurrencia de una dimensión axiológica junto a la propiamente epistemológica en la enseñanza de las Ciencias sociales, ligada a los valores que la enseñanza vehicula, pero que son exteriores a los contenidos en sí mismos. Por ello afirma que:

Se aprecia que el debate sobre los valores o sobre las cuestiones políticas que remiten a los valores puede ser una dimensión de la actividad de enseñanza, pero que: (1) no es la referencia a los valores la que funda la legitimidad de los saberes enseñados [...] (2) Los valores y los saberes no tienen el mismo status (Gómez Mendoza, 2005, p. 108).

Pues puede exigirse al alumno el aprendizaje de unos saberes, pero no la asunción de unos valores concretos.

En igual sentido destaca la aportación de Cardelli, al tomar en cuenta aspectos como la hegemonía y la ideología -tanto políticas como sociales-, que pueden convertir la transposición en manipulación y adoctrinamiento, cuestión polémica en la enseñanza de Ciencias sociales, donde, a menudo, no priman consideraciones pedagógicas, sino ideológicas. Así afirma que en el proceso de transposición:

La perspectiva ideológica que termina predominando se expresa en dos dimensiones: la primera, de carácter epistemológico, donde fundamentalmente la ciencia oculta su carácter político (de clase, de raza y de género) y se afirma en su papel dirigente (fundamentalmente legitimante), en tanto es expresión de la verdad. La segunda, es la selección de lo que será enseñado y lo que se excluirá (Cardelli, 2004, p. 52).

Como precisa Pohl (2008): "las clases de historia juegan un rol significativo en la construcción de la identidad nacional. Al seleccionar, omitir, enfatizar o dejar de lado ciertos aspectos, los textos indican caminos específicos que deben seguirse al interpretar y recordar el pasado" (p. 120). En esta línea resulta ejemplar la obra de Marc Ferro *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero* (2007, 1ª edición en francés en 1981), quien aborda esta cuestión en una quincena de sociedades de todos los continentes, en los sistemas

educativos de todas ellas determinados acontecimientos históricos se enseñan, mientras que otros se ocultan o distorsionan; también analiza este autor la dialéctica entre historia "oficial" institucional y tradición oral comunitaria, no siempre acordes y a veces radicalmente contrapuestas.

Método y procedimiento.

Al ser el objetivo del presente trabajo la observación de cómo se efectúa en un entorno concreto la tarea de transposición didáctica, que Chevallard sitúa explícitamente en el campo de una Teoría Antropológica de la Didáctica, considero que debo adoptar un método de investigación cualitativo e interpretativo, en buena parte fundado en la observación participante.

De acuerdo con la caracterización compendiada por Bisquerra (1985, pp. 55-69), el método de investigación adoptado se define como principalmente **cualitativo**, sin desdeñar cierto grado de cuantificación, aunque este enfoque no pudo desarrollarse plenamente dados los condicionantes de la situación: limitación temporal –en torno a diez horas de docencia por grupo de alumnado-, escaso número de participantes -38 alumnos entre los dos grupos, solo dos docentes a quienes entrevistar-, etc. Por tanto, hube de centrarme en una **interpretación** de los hechos y en una dimensión que se propone como **experimental** y **empírica**. Según este autor: "igualmente, los métodos de investigación pueden clasificarse en distintas categorías según el criterio de clasificación, teniendo en cuenta que éstos no son excluyentes" (p. 61). Por eso mi objetivo es confrontar las tesis expuestas por Chevallard con el análisis de situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, se trata, pues, de una investigación **aplicada**, que no pretende realizar una revisión exhaustiva de la validez de los presupuestos teóricos de Chevallard.

Adopté, por tanto, un enfoque acorde a lo expuesto por Bisquerra:

La etnometodología trata de actividades prácticas, de circunstancias prácticas y razonamientos sociológicos prácticos como principales tópicos de estudio empírico. En lugar de estudiar acontecimientos extraordinarios, se dedica a las actividades de la vida cotidiana. Analiza cómo la gente da sentido a su mundo cotidiano, intentando una comprensión "desde dentro" (p. 59).

Estepa Giménez (2009) delimita cinco posibles líneas de investigación. Considero que este trabajo debe ubicarse en la que este autor caracteriza como:

Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje, que incluyen aquéllas en las que no hay una focalización específica en el profesor, el alumno o el currículo, sino en las interacciones que se producen entre ellos en el contexto del aula, en las prácticas educativas, es decir, con una perspectiva más integradora (pp. 20-21).

Es en esta misma perspectiva que Velasco y Díaz de Rada (2006) señalan que:

La intención dialógica de la etnografía trae como consecuencia una particular aproximación al "objeto" de estudio. En la medida en que los "objetos" del etnógrafo son discursos y acciones sociales llevadas a cabo por personas, la etnografía redefine la *objetividad* como *intersubjetividad* (p. 218).

En resumen, en su dimensión aplicada y crítica la etnografía [como método de investigación] no encaja fácilmente con el proyecto de una ingeniería social controlada por expertos, ni con la idea de que la escuela es un agente privilegiado de transformación, ni con la práctica de la fijación de valores (p. 248).

La etnografía es útil para comunicar a los "expertos" las visiones internas que los agentes sociales tienen de su mundo, y sus modos de construirlo [...] puede facilitar una adaptación de los códigos de los "expertos" a los códigos de los agentes culturales (p.250).

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores mi intención es reflejar cómo, a través del intercambio discursivo entre sujetos (docente-alumnos), uno de ellos -el docente- realiza un ejercicio de reelaboración de su conocimiento adquirido para transformarlo en conocimiento adquirible para el alumnado, y también cómo los alumnos ejercen su capacidad de reelaborar lo expuesto en el aula en un conocimiento adquirido propio, que se plasma en la elaboración de un texto escrito, en el que compendian y evidencian su comprensión de los temas tratados.

Como señala Cardelli (2004): "La escuela es la unidad de partida para el análisis pedagógico" (p.60). Pero la " escuela articula lo didáctico y lo pedagógico en una experiencia concreta, presionada y limitada a su vez por la hegemonía política, ideológica y cultural dominante"(p. 61).

Asumiendo todo lo anterior, mi investigación se centró en la recepción del discurso didáctico por parte del alumnado. Pude comprobar que dicha recepción se manifestó de muy variadas maneras, que comprendían desde la más profunda apatía hasta el más elevado entusiasmo, lo que quedó patente mediante la realización de un trabajo individual sobre una obra de arte renacentista, que debían elegir por sí mismos y realizar un análisis técnico y formal.

Pude constatar que, como señala Andelique (2011), en la enseñanza escolar, por parte del alumnado:

En general, los problemas y dificultades que se evidencian son: la falta de interés de los alumnos por la historia y las ciencias sociales, la memorización y la reproducción de información sociohistórica de libros de textos como estrategia básica de aprendizaje con escaso anclaje conceptual de análisis, las limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, la desvalorización social de la educación, la persistencia de estereotipos en las representaciones sobre lo social y lo histórico que obstaculizan los aprendizajes, dificultades en la comprensión de conceptos estructurantes propios de la disciplina como son el tiempo histórico, la explicación y las fuentes (p.257).

Debí por lo tanto realizar un ejercicio de transposición que permitiera adecuar mi conocimiento sobre el tema a la situación y al nivel de conocimiento y madurez del alumnado. Estoy plenamente de acuerdo con Andelique cuando afirma: "Qué enseñar y para qué hacerlo deben necesariamente encuadrar las reflexiones iniciales que inmediatamente convocan al cómo" (p. 262).

Mi objetivo era intentar soslayar el escollo que indica Estepa Giménez (2009) cuando afirma que "se ha producido una crisis en el modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional" educativa (p. 26). A este problema se refiere Maestro González (1997) como la concepción de la "Historia enseñada" como un "burdo *resumen* mimético, necesariamente deformador y progresivamente estereotipado" de la "Historia investigada" (p. 11).

Como indica Montaña Conchiña (2015) en el sistema educativo:

se detectan dificultades que se centran en el diseño del curriculum escolar, manuales escolares, práctica docente y concepciones del profesorado sobre la disciplina a enseñar. Estas dificultades con las que tropieza la enseñanza-aprendizaje de la historia, siendo numerosas, no finalizan con plantear unos contenidos novedosos, críticos y útiles para el alumnado; tampoco pasa en exclusividad por implementar posibles soluciones en el ámbito didáctico-procedimental (p. 179).

Como conclusión, mi propuesta aspiraba a romper con la inercia que señala dicho autor, cuando afirma que para los alumnos "el conocimiento del pasado es imprescindible pero no encuentran el «enlace» con el presente, la utilidad real de la disciplina parece estar destinada a la simple acumulación de datos y cierta «cultura general»" (op.cit. p. 186).

Resultados.

A continuación expongo la configuración que al tema objeto de estudio se le ha dado desde la noosfera. En primer lugar, el criterio de evaluación propuesto por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, además de los contenidos, las competencias y los estándares de aprendizaje evaluables, por los que debía guiar mi actuación docente. En términos de Chevallard corresponden a un primer momento de transposición externa, desde el saber académico al saber “a enseñar” curricular o prescrito. Son los siguientes:

Criterio de evaluación:

5. Identificar las principales características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco) aplicando este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas en Europa, América, España y Canarias para caracterizar la época histórica en la que se desarrollaron apreciando su valor patrimonial como fuente histórica.

Con este criterio se trata de verificar que el alumnado diferencia los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco), y aplica este conocimiento al análisis de obras relevantes o fragmentos de ellas utilizando las TIC y otras vías de acceso a la información como las visitas reales o virtuales a exposiciones itinerantes, colecciones museográficas, cascos históricos, etc., siendo además capaces de inferir las características de la sociedad en la que se realizaron. Con ello se pretende que desarrolle actitudes de valoración, respeto y disfrute ante la diversidad y riqueza del patrimonio histórico-artístico y que muestre una disposición favorable hacia la participación en acciones individuales y colectivas dirigidas a su defensa y conservación.

Contenidos:

1. Identificación de las características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco).
2. Aplicación de los conocimientos para analizar obras de arte de estos estilos artísticos.
3. Contextualización y caracterización de la sociedad de la que son producto las obras artísticas.
4. Utilización de diversas herramientas para el acceso a la información y su tratamiento.
5. Desarrollo de actitudes de valoración, respeto y disfrute del patrimonio histórico-artístico.

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados:

- 98 Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
- 99 Identifica obras significativas del arte Barroco.

Competencias: CD (competencia digital), AA (aprender a aprender), CEC (conciencia y expresiones culturales).

En segundo lugar, expongo los criterios que el centro contempla para la Unidad de Programación "Renacimiento y Barroco", a los que debía ceñirse mi actuación docente, dentro de la Programación Didáctica para 3º de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE) de la asignatura de Geografía e Historia (docente responsable Francisco José López Florido). Se trata, pues, de una segunda etapa de transposición externa o curricular.

Unidad de Programación para Renacimiento y Barroco

Sinopsis: A través de esta unidad veremos las características más importantes de estos estilos artísticos de la Edad Moderna. Analizaremos algunas de sus principales obras en arquitectura, escultura y pintura, así como algunos ejemplos de Canarias.

Fundamentación curricular:

Criterios de evaluación: SGEH03C05

Competencias: (AA) Aprender a aprender. (CEC) Conciencia y expresiones culturales. (CD) Competencia digital.

Instrumentos de evaluación: Prueba escrita, análisis y comentario de texto, y análisis de obras artísticas.

Fundamentación metodológica:

Métodos de enseñanza y metodología: -----

Espacios: Aula.

Agrupamientos: (GHET) Grupos heterogéneos.

Recursos: Apuntes, textos históricos.

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 98, 99.

Estrategia de trabajo para el tratamiento transversal de la educación en valores.

Estrategias para desarrollar la educación en valores: Respeto a nuestro patrimonio cultural.

Programas y proyectos implicados en la unidad de programación: REDECOS (Red canaria de centros educativos para la sostenibilidad), programa de lectura.

Implementación:

Periodo de implementación: del 23/05/2017 0:00:00 al 22/06/2017 0:00:00.

Área/materias/ámbitos implicados: Lengua castellana y literatura.

Una vez expuestos los elementos correspondientes a la transposición curricular o prescrita, aludiré a la transposición escrita, es decir, el manual de referencia de la asignatura. Se trata de *Geografía e Historia, E.S.O. 3* (2015) cuyos autores son M. Burgos y M.C. Muñoz-Delgado, de la Editorial Anaya en su edición para Canarias. Más concretamente los apartados de los temas 1 a 3 que corresponden a la historia cultural y artística durante el Renacimiento y el Barroco, pero no los correspondientes a historia social, política y económica, impartidos por el docente habitual de cada grupo. No entraré en analizar la idoneidad o las posibles carencias del dicho manual como herramienta didáctica. Sin embargo, lo tuve en cuenta para vertebrar mi tarea, puesto que constituye el texto de referencia primario sobre la materia para el alumnado. Sin embargo, deseo resaltar que resultó de especial utilidad el apartado “Diccionario visual de términos artísticos”, que figura al final del texto, sin indicación de página.

Los elementos expuestos en los párrafos anteriores constituyen las instancias de “vigilancia epistemológica” a las que debía ceñirme en mi proyecto docente. En ningún momento, entré en contacto, durante mis prácticas, con otra de las instancias que señala Chevallard como constituyentes de la noosfera: las madres y los padres del alumnado.

Para el presente trabajo de investigación, por tanto, mi análisis se centrará en el Criterio 5 de la asignatura troncal de 3º curso de la E.S.O. -Identificar las principales características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco), aplicando este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas en Europa, América, España y Canarias para caracterizar la época histórica en la que se desarrollaron, apreciando su valor patrimonial como fuente histórica-, ya que es la sección de la Edad Moderna que diseñé e impartí en su totalidad, y de forma autónoma, y en la que se muestra cómo aplico la Transposición Didáctica.

En ambos grupos de alumnos impartí, previamente, una clase sobre la situación religiosa de Europa en los siglos XVI y XVII (Reforma y Contrarreforma), ya que me iba a servir de apoyo a la hora de hablar sobre qué arquitectura se realiza en el Renacimiento y en el Barroco y por qué se hace un nuevo tipo de arquitectura. Dado que son temas entrelazados, acordamos, mi tutor y yo, la conveniencia de que fuese yo quien preparase lo concerniente a la religión como introducción al arte.

Para realizar mi labor de transposición interna, aquella que conduce del saber a enseñar al saber enseñado, recurrí a los conocimientos adquiridos sobre estas cuestiones en mis estudios de Licenciatura en Historia del Arte, donde Renacimiento y Barroco son asignaturas no solo de gran extensión temporal sino de gran profundidad, además enriquecí dicho conocimiento textual mediante varios viajes de estudios, que me permitieron entrar en contacto directo con la obra de arte en su entorno. Todo ello constituye mi bagaje de saber “sabio”.

De acuerdo a dicho proyecto de enseñanza, evité ceñirme al empleo exclusivo del libro de texto y también a emplear solo la exposición discursiva. Para ello utilicé las siguientes

estrategias: estimulé el disfrute de contemplar una obra de arte, contextualizarla y analizarla, tanto en el plano de su realización técnica como en el de su significación cultural; para ello incentivé al alumnado para que efectuara una navegación autónoma en internet acerca de dichas cuestiones. A continuación, les proyecté un fragmento de un documental en el que podían ver y oír trabajar a un escultor en su taller, con la finalidad de que constataran la dureza (física) de la elaboración de una obra de arte, pues en esta materia se tiende a centrarse más en el resultado que en el proceso. Fomenté el diálogo abierto sobre los aspectos del tema que suscitaban su atención. Los alumnos se centraron en la dimensión religiosa del arte y en la discusión del papel señero de la religión en la sociedad europea del periodo (Inquisición, censura de libros y de obras de arte, las Guerras de Religión, la consideración de la mujer, etc.), en contraste con su propia contemporaneidad. Todo lo cual puede considerarse, en este caso, el saber enseñado.

Una vez realizadas las actividades de enseñanza-aprendizaje, procedí a llevar a cabo un examen, realizado como prueba escrita, donde los alumnos responden a las preguntas sobre la parte de la materia que les impartí en referencia al Criterio 5. Para la evaluación me basé en el sistema de Rúbrica propuesto por el Gobierno de Canarias:



Consejería de Educación y Universidades
Dirección General de Ordenación,
Innovación y Promoción Educativa

RÚBRICA de GEOGRAFÍA E HISTORIA - 3.º CURSO DE ESO

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1/4)	SUFICIENTE/ BIEN (5/6)	NOTABLE (7/8)	SOBRESALIENTE (9/10)	COMPETENCIAS							
					1	2	3	4	5	6	7	
<p>5. Identificar las principales características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco), aplicando este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas en Europa, América, España y Canarias para caracterizar la época histórica en la que se desarrollaron apreciando su valor patrimonial como fuente histórica.</p> <p>Con este criterio se trata de verificar que el alumnado diferencia los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco), y aplica este conocimiento al análisis de obras relevantes o fragmentos de ellas utilizando las TIC y otras vías de acceso a la información como las visitas reales o virtuales a exposiciones itinerantes, colecciones museográficas, cascos históricos, etc., siendo además capaces de inferir las características de la sociedad en la que se realizaron. Con ello se pretende que desarrolle actitudes de valoración, respeto y disfrute ante la diversidad y riqueza del patrimonio histórico-artístico y que muestre una disposición favorable hacia la participación en acciones individuales y colectivas dirigidas a su defensa y conservación.</p>	<p>Confunde los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna y aplica con errores esto al estudio de obras relevantes en Europa, América, España y Canarias, poniendo en evidencia su mala comprensión de la importancia que posee para explicar la sociedad en la que se realizaron y de su valor como parte del Patrimonio histórico-artístico.</p>	<p>Diferencia con ayuda los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna y aplica correctamente este conocimiento al estudio elemental y sencillo de obras relevantes en Europa, América, España y Canarias, poniendo en evidencia su importancia para explicar la sociedad en la que se realizaron y su valor como parte del Patrimonio histórico-artístico.</p>	<p>Diferencia con cierta facilidad los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna y aplica convenientemente este conocimiento al estudio básico de obras relevantes en Europa, América, España y Canarias, poniendo en evidencia su importancia para explicar la sociedad en la que se realizaron y su valor como parte del Patrimonio histórico-artístico.</p>	<p>Diferencia con facilidad destacable los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna y aplica convenientemente este conocimiento al estudio profundo de obras relevantes en Europa, América, España y Canarias, poniendo en evidencia su importancia para explicar la sociedad en la que se realizaron y su valor como parte del Patrimonio histórico-artístico.</p>	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA DIGITAL	COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS	SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES	TECNOLOGÍA	COMPETENCIA MATEMÁTICA Y CC.BB. EN CIENCIA Y	APRENDER A APRENDER

La equivalencia con el sistema de Rúbrica es la siguiente:

Insuficiente (1/4): 0

Suficiente (5/6): 0,25

Notable (7/8): 0,75

Sobresaliente (9/10): 1

Todos los elementos anteriores constituyen los elementos de diseño de la situación didáctica que se llevó a cabo.

A continuación expondré los resultados obtenidos. Procedo a reflejar respuestas literales del alumnado que he seleccionado como representativas para cada nivel de puntuación. No incluiré la puntuación 0 porque esta solo se aplicó en caso de se dejara la respuesta en blanco.

A la pregunta nº 1, sobre el Humanismo: *Señala las ideas del Humanismo y los medios con los que contaban para su difusión.*

1 punto. Corriente filosófica que se desarrolla en el S. XV. Sus características son: Antropocentrismo (el hombre es el centro y la medida de todas las cosas), Racionalismo (se cree en el uso de la razón para la adopción del conocimiento).

Los medios con los que contó fueron la invención de la Imprenta, con lo que se podía hacer los libros más rápida y fácilmente. Otros medios fueron la creación de Academias, como medio de transmisión del conocimiento, además de las Universidades.

0,75 puntos. Se volvió a valorar la Antigüedad Clásica, y el hombre se convirtió en el centro del mundo. Las cosas deben tener una explicación lógica, y en el Arte se resalta la belleza. Los medios de difusión fueron las Universidades, las Academias y la Imprenta.

0,5 puntos. Todo gira en torno al hombre. Se persigue la búsqueda de la verdad y todo debe tener una explicación lógica. Se abre una nueva mentalidad. Los medios que contaban para su difusión eran las Universidades, las Academias, la Imprenta.

0,25 puntos. El Humanismo fue una nueva mentalidad que se difundía mediante Academias y la Imprenta.

Pregunta nº 2, sobre el Renacimiento: *¿Qué es el renacimiento? Cita sus principales características. Cita tres ejemplos de arquitectura, pintura y escultura renacentistas.*

1 punto. Fue un movimiento artístico que deriva del Humanismo. Sus características son:

Arquitectura: arcos de medio punto, bóvedas de cañón, órdenes clásicos (dórico, jónico y corintio, además de toscano y compuesto). En España se desarrollaron tres estilos (plateresco, herreriano y purismo).

Pintura: se empiezan a utilizar módulos matemáticos y la perspectiva lineal para dar sensación de profundidad. Los temas solían ser religiosos o mitológicos.

Escultura: se empiezan a representar desnudos mitológicos, y de temas religiosos.

Algunos artistas de la época son: Boticelli, Donatello, Massacio, Miguel Ángel, y en España El Greco.

0,75 puntos. El Renacimiento, en lo artístico, es el comienzo de la Etapa Moderna. Surge en Italia y posteriormente se refleja en otros países, entre ellos España. Sucede entre los siglos XV-XVI y se basa en el gusto otra vez por lo clásico.

Arquitectura: Santa María de las Flores, la Catedral de Milán, y como arquitecto Brunelleschi.

Pintura: el Hombre de Vitrubio, el Nacimiento de Venus y La Última Cena, como pintor Leonardo da Vinci.

Escultura. El David de Miguel Ángel.

0,5 puntos. Movimiento artístico que surge en Italia entre los siglos XV y XVI. Características: Antropocentrismo y optimismo.

Arquitectura: arco de ½ punto, bóveda de cañón (Palacio Medici por Michelozzo).

Pintura: mitología y ser humano (Gioconda de da Vinci).

Escultura: mitología (David de Miguel Ángel).

0,25 puntos. Es un movimiento que quiere expresar lo bello. Representación del desnudo, lo más bello es el cuerpo humano.

Arquitectos: Brunelleschi.

Pintura: La Escuela de Atenas.

Escultura: el David de Miguel Ángel.

Pregunta nº 3, sobre la Reforma y Contrarreforma: *¿En qué consistió la Reforma en la Iglesia católica?, ¿cuáles fueron las causas de la Reforma?. ¿Qué medios utilizaron para luchar contra la Reforma en la Iglesia Católica?*

1 punto. La Reforma consistió en que había muchas personas contra las normas de la Iglesia Católica. Las causas eran que los impuestos eran muy elevados

Reforma Luterana: fue por un monje llamado Martín Lutero que estaba contra las indulgencias de la Iglesia. Hizo 95 tesis contra la Iglesia. La Iglesia para él era la justificación de la fe, y la interpretación de la Biblia estaba de acuerdo con el bautizo y la eucaristía.

Reforma Calvinista: fue predicada por Juan Calvino quien decía que la vida dependía de los actos que acometía cada uno. Esto fue muy popular en los Países Bajos e Inglaterra.

Reforma Anglicana: fue hecha por el rey Enrique VIII de Inglaterra, por estar en desacuerdo con la Iglesia Católica, que no le daba el divorcio de su mujer Catalina de Aragón para casarse con Ana Bolena.

0,75 puntos. La Reforma en la Iglesia Católica consistió en una división de la Iglesia. Se protestaba por cómo se estaba llevando la religión. Las causas de división son, por ejemplo, que si cometías pecado podías pagar para enmendarlo, por lo tanto los ricos eran los que no pecaban. También se exigió a los curas una formación, ya que en aquella época la gente se metía a cura porque no tenía otra salida.

Las divisiones fueron el Luteranismo, el Calvinismo y el Anglicanismo.

0,5 puntos. La Reforma consistió en que la Iglesia volviera a ser como antes. Las causas fueron el desprestigio del Papado y el Clero, el alto cobro de indulgencias y que no se cumplieran las normas de la Iglesia. Hay tres grupos: luteranos, anglicanos y calvinistas.

0,25 puntos. Fue una protesta religiosa por parte del pueblo por una serie de hábitos poco prestigiosos para la Iglesia por parte de los clérigos: actos lujuriosos y poco conservadores, venta de bulas e indulgencias, poca preparación, e intentaban dar trabajo a familiares aunque no tuvieran formación.

Pregunta nº 4, sobre el Barroco: *Señala las características del Barroco. ¿En qué período se dio este estilo artístico?*

1 punto. Se dio en el S. XVII y su principal característica en arquitectura es el movimiento en la fachada, como es el ejemplo de San Carlos de las cuatro fuentes de Borromini, con las esquinas en chaflán. También el uso de la columna salomónica (columnas retorcidas con decoración vegetal). En pintura destaca la luz oscura, un solo punto de luz, en las pinturas de Caravaggio.

Era una nueva forma de entender el arte. En escultura destaca Bernini, que dota de movimiento a sus grupos escultóricos.

0,75 puntos. El Barroco se dio en el S. XVII. Escultura: fuerza, altura, dinamismo y expresión. Pintura: se representaba con gran realismo, llegando a la fealdad. Arquitectura: grandes monumentos, decoraciones recargadas, originalidad.

0,5 puntos. El Barroco fue un estilo literario más oscuro. Surgió en Italia en el S. XVII. Las pinturas y esculturas eran más oscuras.

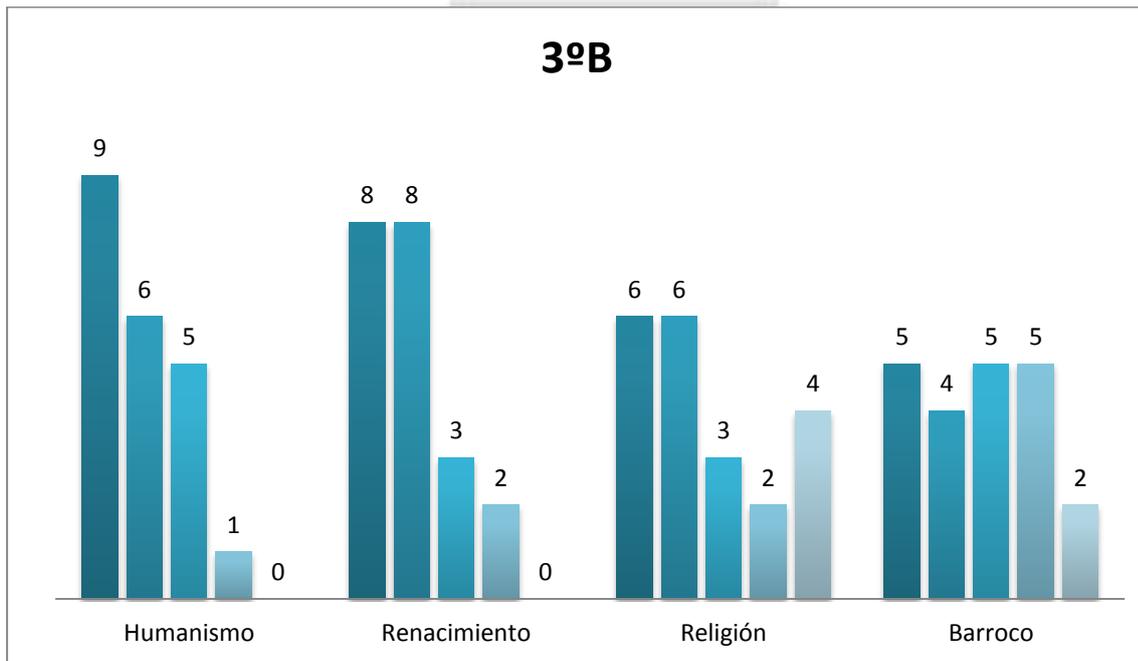
0,25 puntos. Surge en el S. XVII.

Como se observa, se producen diversos grados de asimilación de los temas abordados, que reflejan variados niveles de interés, desde la indagación y el desarrollo personales, hasta la respuesta sucinta y estereotipada. Los profesores encargados de cada grupo me indicaron que estos resultados reflejan la actitud general de cada uno de los alumnos ante la enseñanza, sin que se tratara de una situación circunscrita a esta asignatura en concreto.

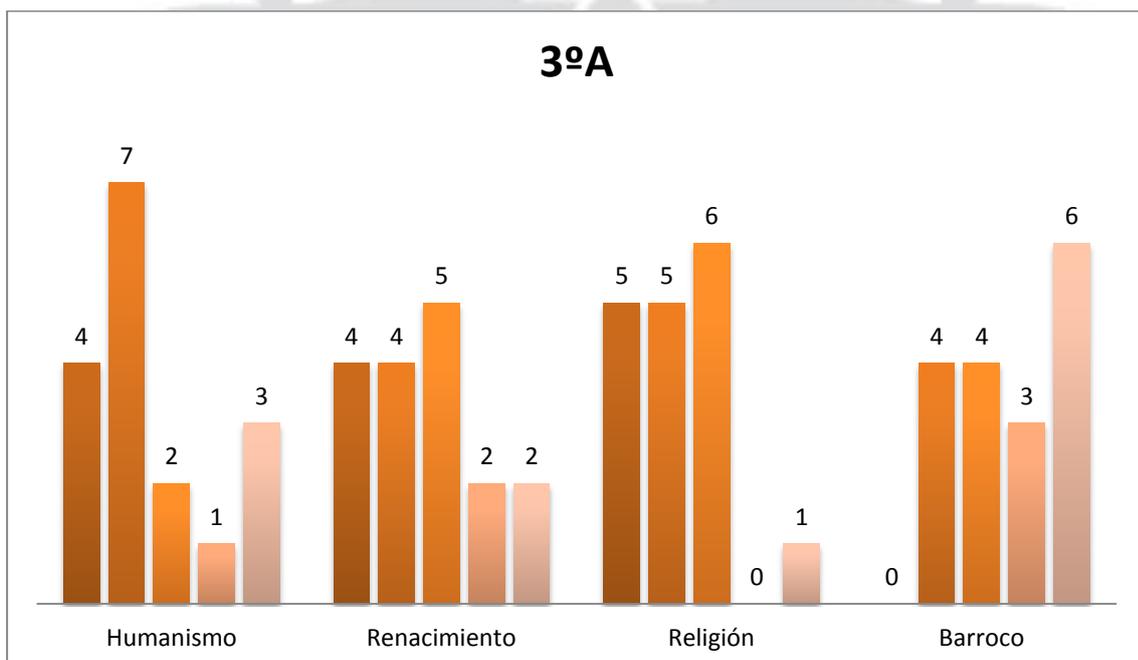
Deseo remarcar que me resulto llamativa la capacidad de buena parte del alumnado para adquirir un nuevo lenguaje técnico, y que haya sido empleado correctamente en las respuestas. Debe tenerse en cuenta, que, a pesar de tener el libro de texto como apoyo, lo concerniente a estos epígrafes lo he impartido principalmente a través del uso de imágenes relativas al tema a tratar, tomando los alumnos sus propios apuntes y usándolos para preparar el examen, de ahí que dé especial importancia al examen como evidencia de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los resultados del examen, he de decir que han superado mis expectativas. Durante las clases teóricas, trataba de interrumpirlas cada cierto tiempo (no podemos pretender que el alumno esté concentrado toda la duración de la clase, en este caso 55

minutos) para hacer preguntas generales sobre lo que estaba dando, y no siempre me respondían correctamente, o simplemente no respondían sino unos cuantos y otros callaban. A posteriori abordé este problema con los alumnos, ya que la relación personal que mantuve con ellos considero que fue muy buena, lo que les permitía sincerarse. Muchos me dijeron que no intervenían por vergüenza, incluso alguno me enseñó su libreta de apuntes para demostrar que había seguido las clases. Como queda reflejado en el esquema de barras que adjunto, los resultados generales de la evaluación pueden considerarse satisfactorios, puesto que es mayor el número de alumnos que puntúan sobre 0,5 que a la inversa.



Las barras se sitúan en orden decreciente, con las puntuaciones de 1, 0,75, 0,5, 0,25 y 0



Conclusiones y propuesta de mejora

El ejercicio de la transposición didáctica es hoy día una práctica habitual, aunque no siempre los docentes sean plenamente conscientes de que recurren a ella, como se puede comprobar en las respuestas del breve cuestionario realizado a los profesores de Ciencias Sociales del I.E.S. San Nicolás (Anexo B). A través de sus respuestas podemos comprobar que se puede acceder al ejercicio transpositivo desde una vía más fundada en la reflexión propiamente didáctica o desde una vía más intuitiva, basada en la experiencia profesional y el trato con el alumnado. Por fortuna, se han superado los tiempos en que la relación enseñanza-aprendizaje se concebía como la lectura (o la paráfrasis) del libro de texto en el aula por el docente y la memorización literal del mismo por parte del alumnado.

Aún así, como docente en ciernes, al ser esta mi primera experiencia “profesional” como didacta en el marco de la educación institucional, he de señalar diversas reflexiones que me han surgido durante la misma.

En primer lugar, es patente el divorcio entre el ejercicio de la práctica docente y la enseñanza universitaria cursada, centrada en un enfoque historiográfico “puro”, que no contempla la aplicabilidad de las nociones impartidas. Por ello, al iniciar mi periodo de prácticas –pese a haber asimilado la instrucción recibida en el Máster de Formación del Profesorado-, me fue inevitable interrogarme acerca de si sería capaz de transmitir los conocimientos adquiridos, de responder a las necesidades educativas de un grupo de adolescentes, puesto que estimo que mi formación previa no me había preparado para, en la práctica profesional, poder llevar a cabo una transposición didáctica consciente, y no tan solo intuitiva. Por ello recurrí a evitar todas las prácticas docentes que, en su momento, como alumna consideré negativas como, por ejemplo, hacer ostentación del conocimiento como instrumento para imponerme a los alumnos o ridiculizar a un alumno por cometer un error, entre otras tantas.

En segundo lugar, el diseño curricular propuesto por la Consejería de Educación, si bien resulta de indudable utilidad como orientación, peca de adoptar un enfoque enciclopédico, de una excesiva generalidad. Contempla la enseñanza como dirigida a un alumnado idealmente homogéneo, sin tener en cuenta las particularidades sociales e individuales de cada uno de los alumnos. Por ello, los docentes deben realizar la tarea de transponer el conocimiento a las circunstancias contextuales y personales de cada uno de los individuos que constituyen el alumnado. Para ello, deben “distanciarse” del libro de texto y emplear las herramientas que nos ofrecen las TIC. Más en concreto, en lo referido al tema que impartí, el ingente banco de imágenes de alta calidad que se alberga en internet.

Por último, como se observa en los resultados de evaluación –expuestos en la página 23-, ningún sistema de transposición didáctica puede garantizar una tasa óptima de aprendizaje. No todos los alumnos poseen idénticas capacidades, disposiciones e intereses. Pese a tratar de llevar a cabo la tarea docente de la manera más individualizada posible, los factores que juegan en contra (tiempo limitado, contenido extenso, densidad conceptual, etc.) no pueden soslayarse.

No pretendo vanagloriarme, pero me parece interesante reflejar que a final de curso se hace a los alumnos por parte del centro una encuesta, donde de forma anónima los alumnos hablan de lo que más les ha gustado y de lo que menos, razonando el porqué. Para mi sorpresa, mi tutor me llamó –pues ya habían concluido mis prácticas- y me comentó que varios alumnos de 3º curso habían valorado mis clases como lo mejor del curso 2016/17.

Concluyo este trabajo citando el párrafo con el que Martha Nussbaum -Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2012- cierra su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), pues me identifico con sus ideas, que representan el ideal al que aspiro en mi futuro quehacer humano y profesional:

Si el verdadero choque de las civilizaciones reside, como pienso, en el alma de cada individuo, donde la codicia y el narcisismo combaten con el respeto y el amor, todas las sociedades modernas están perdiendo la batalla a ritmo acelerado, pues están alimentando las fuerzas que impulsan la violencia y la deshumanización, en lugar de alimentar las fuerzas que impulsan la cultura de la igualdad y el respeto. Sino insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza, en pro de un debate signado por la razón y la compasión (p. 189).

Referencias bibliográficas:

- Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, 15, 256-269.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En García Santamaría, T. (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.15-25). Sevilla: Diada Editora.
- Bertoni, E. (2009). La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia. Recuperado el 22 de junio de 2017 de http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Bertoni%20-%20Transposicion_didactica.pdf
- Bisquerra, R. (1989) Clasificación de los métodos de investigación. Compilación de las pp. 55-69 de *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*, Barcelona: CEAC. Recuperado el 8 de agosto de 2017 de <http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf>
- Bronckart, J.P. y Plazaola Giger, M. I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En Bronckart, J. P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buchelli, G. A. y Marín, J. J. (2009). Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte. *Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR*, 85, 17-38.
- Bunge, M. (2010). ¿Qué es la ciencia? ¿Es importante distinguirla de la pseudociencia?. En Bunge, M., *Las pseudociencias ¡vaya timo!* (pp. 129-189). Pamplona: Laetoli.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 49-61.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (2001) Aspectos problemáticos de la formación docente. Recuperado el 27 de julio de 2017 de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=15
- Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". Recuperado el 27 de julio de 2017 de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=177
- Estepa Jiménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 1(1), 83-115.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada). *Clío & Asociados*, 2, 9-34.

Matozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48.

Matozzi, I. (2007). La transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. De la historia de los historiadores a la historia para la escuela. Recuperado el 22 de junio de 2017 de <https://www.academia.edu/5908865/>

Montaña Conchiña, J. L. de la (2015). Epistemología y Didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico-disciplinar del profesorado. *Clío & Asociados*, 20-21, 177-190.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.

París, C. (2000). *El animal cultural*. Barcelona: Crítica.

Pohl, K. H. (2008) ¿Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? Algunos hallazgos desde Alemania. En *Seminario Internacional de textos escolares sobre Historia y Ciencias Sociales* (pp. 119-125). Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

Rodríguez Lestegás, F. (2007). El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿Y si la transposición fuese el problema? En Ávila Ruiz, R. M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 527-536). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 1(1), 54-82.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Anexo A. Calificaciones obtenidas en la asignatura en conjunto y en la prueba específica sobre "Renacimiento y Barroco".

3ºB Alumno/nota	Humanismo	Renacimiento	Religión	Barroco
A. Rodríguez 4,75	1	1	0	0,75
E. Martín 2,25	0,5	0,75	0	0,5
C. Martín 4,5	1	1	0,75	1
P. Farnos 3	0,75	0,5	0	0
M. Sánchez 3,5	0,5	1	0	0,5
D. Suárez 4,5	1	0,75	0,75	0,25
F. González 8,5	1	0,75	1	0,25
J. Vera 2,5	0,75	0,25	0,25	0
I. Martín 4,5	0,5	0,25	0,5	0,25
A. Pérez 4,75	0,5	0,75	0,75	0,25
H. Weikamp 5,75	0,25	0,5	0,5	1
S. Torres 7,5	1	0,5	0,75	0,75
Z. Martín 5	0,75	1	1	0,25
Y. Peña 6,25	0,5	0,75	0,5	0,5
Ad. Pérez 8,75	1	0,75	1	1
L. Goya 9	0,75	1	0,75	1
R. Canino 8	1	1	1	0,75
L. Chausa 6,25	0,75	0,75	0,25	1
J. Armillas 5,25	1	1	1	0,5
L. Baumann 7	0,75	0,75	1	0,75
F. Redondo 7	1	1	0,75	0,5

3ºA Alumno/nota	Humanismo	Renacimiento	Religión	Barroco
R. Canino 4,25	0,75	0,5	0,75	0
D. Luis 5,5	0,25	0,75	0,75	0,5
A. Aguiar 7	0,75	0,75	0,5	0,5
F. Álvarez 4,5	0,5	0,75	0,75	0,25
D. Cáceres 3,25	0,75	0,5	1	0,25
D. Fernández 3,25	0,5	0,5	0,5	0
E. Fernández 4,25	0,75	0,25	0,5	0
G. González 6,75	0,75	1	1	0,25
E. González 9,25	1	1	1	0,75
O. Lima 8,25	1	1	1	0,75
J. Muñoz 1,75	0	0	0,5	0
A. Pérez 2,5	0	0,75	0	0
Y. Ravelo 2,25	0	0	0,5	0,5
N. Reyes 7,75	1	1	1	0,5
D. Rodríguez 4,75	0,75	0,25	0,75	0,75
A. Borges 4	1	0,5	0,5	0
N. Shumaken 8	0,75	0,5	0,75	0,75

A pesar de tener permiso del centro para utilizar el nombre de los alumnos al completo, he preferido no emplear sus nombres de pila para no caer en el sesgo de género, que podría desviar el análisis de su finalidad.

Anexo B: Cuestionario remitido al profesorado del centro que impartió las materias correspondientes a *Ciencias Sociales* en el nivel de E.S.O. (I.E.S San Nicolás):

1. ¿Qué es Transposición Didáctica?
2. ¿Son enseñables los contenidos del currículum?
3. Cuando haces la programación de Historia, ¿Qué elementos del currículum tienes en cuenta?
4. ¿Adaptas conocimientos para que puedan ser entendidos por los alumnos, teniendo en cuenta lo que saben previamente?

Francisco José López Florido, profesor de Geografía e Historia en 2º y 3º de E.S.O. (Vicedirector del centro).

1.- Yo entiendo por transposición didáctica el adaptar los contenidos que les damos a los alumnos a su contexto, madurez, edad, nivel competencial. Teniendo en cuenta lo anterior, dependiendo del grupo se puede profundizar más en el tema que estamos tratando o simplemente utilizar un lenguaje más o menos técnico. En definitiva, es misión del docente, que los conocimientos lleguen al alumnado; pero esto no se puede hacer de cualquier manera, porque posiblemente no nos entiendan, tenemos que, por decirlo de alguna manera, "traducir" o adaptar esos conceptos al alumnado, dependiendo de los factores que ya nombré anteriormente.

2.- Sí, la mayoría de los contenidos curriculares son enseñables. Lo que sucede es que, en ocasiones, al alumnado no le interesa lo que estamos viendo en ese momento. Concretando en materia, es complicado que al alumnado, en su mayor parte, le resulte interesante la historia medieval, lo ve algo muy lejano y siente que no le aporta nada, a pesar de que uno intente explicar la importancia de ese periodo para entender con más claridad la composición de los diferentes Estados actuales.

3.- Sí, además de ser prescriptivo, lo considero un instrumento útil a la hora de programar. Hasta hace no mucho tiempo las programaciones venían dadas por los contenidos que aparecían en los diferentes libros de texto, afortunadamente eso ya es algo del pasado aunque se siga utilizando los libros, los consideramos una herramienta más.

4.- Por supuesto que tengo en cuenta el nivel en el que se encuentra el alumnado para impartir la materia, entendiéndolo como grupo-clase, pero también hay un tratamiento diferencial según el nivel competencial del alumnado. No todos, aunque estén en el mismo grupo, avanzan a la misma velocidad, por lo cual para atender a esa diversidad hay que facilitarles actividades diferentes.

David Ramos Savoie, profesor de Geografía e Historia en 1º y 4º de E.S.O. (Director del centro).

1. No lo había oído en mi vida.

2. En líneas generales, sí. Es verdad que en ocasiones son demasiado complejos para la edad en la que corresponde impartirlos, como por ejemplo los contenidos de demografía que, con la LOMCE, pasaron de 2º de E.S.O. a 1º de E.S.O. ya que son demasiado abstractos para los alumnos/as. Otro problema es que su volumen es inabarcable, especialmente en la Geografía e Historia de 4º de ESO y demasiado enciclopédicos: de cualquier manera, la experiencia te va permitiendo ajustar y modificar los contenidos a la edad de los alumnos/as, aunque te alejes del currículo o que en el currículo sean demasiado abstractos.

3. Yo lo que hago es leer la introducción sobre la materia en la que te dan ideas sobre didáctica y algunas propuestas, luego los contenidos para ajustarme lo más posible y, desde la LOMCE, los estándares de evaluación son un referente fundamental que los miro bastante, especialmente en 4º de E.S.O. ya que son la base de las pruebas de diagnóstico. Este año además analizamos los porcentajes que se le otorgan a cada criterio en la prueba citada. Lo que es el enunciado del criterio es lo menos útil, al menos para mí.

4. Sí, pero lo que ya no hago son evaluaciones iniciales de contenidos. Les suelo pasar a los de primero un texto de cualquier tema con preguntas y les pido que las respondan y resuman para hacerme una idea de lo que tengo en el aula. Luego a medida que vas explicando siempre intento hacer *feedback* con los chicos preguntándoles lo que saben sobre el tema, o relacionado para intentar centrarlos. En primero de E.S.O. es imprescindible adaptarlos.