

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

Ministerio de Educación y Formación Profesional



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Autor:

Alberto Fraile Vicente

Secciones Bilingües de español

Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre de 2018

NIPO: 030-18-221-4 (electrónico)

ÍNDICE

INTRODUCCION

Introducción.....	5
Justificación inicial	8

1. CONTEXTUALIZACIÓN: ORIGEN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA BILINGÜE DE ESPAÑOL EN POLONIA

1.1. Introducción	14
1.2. El sistema educativo polaco	14
1.3. La acción educativa española en el exterior	19
1.4. La acción educativa española en Polonia	22
1.5. Comienzo y evolución de la enseñanza de la Historia de España en Polonia	35
1.6. La Consejería de Educación, la representante del Ministerio español de Educación Cultura y Deporte en Polonia	38
1.7. Los grupos de trabajo y su funcionamiento	39

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Introducción teórico-epistemológica de la Historia dentro de las Ciencias Sociales	44
2.2. Modelos y diseño curricular de la asignatura de Historia de España en las Secciones Bilingües en Polonia.....	59

3. METODOLOGÍA

3.1.- Selección y justificación del método de investigación	168
3.2.- Diseño de la investigación	170
3.3.- Técnicas e instrumentos de recogida de datos y su validación	173
3.4. Aspectos éticos de la investigación	197
3.5. Calendario de trabajo	198

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. Resultados del estudio	199
-----------------------------------	-----

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Introducción	261
5.2. Las competencias lingüísticas	262
5.3. Motivaciones e intereses de los estudiantes para participar en el programa de las SS.BB.	265
5.4. Finalidades y contenidos de la asignatura de Historia de España	267
5.5. Los estilos y recursos docentes para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de España	270
5.6. Sistemas de evaluación empleados en el programa de Historia de España.....	276
5.7. Las TIC en las clases de Historia de España	280

5.8. Grado de satisfacción y dificultades del programa	285
5.9. Limitaciones del estudio	286
5.10. Propuestas de mejora	286
5.11. Futuras líneas de investigación	288
6. Bibliografía.....	289
7. Anexos	319

INTRODUCCIÓN

Introducción.

Justificación inicial.

Introducción

Con el estudio del programa de Historia de España se pretende analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se viene aplicando en las Secciones Bilingües de español en Polonia. A partir de mi experiencia docente, desde hace ya cuatro años, se tratará de evaluar entre otros aspectos, su funcionamiento, la valoración que realizan los estudiantes y el profesorado español que imparte esta materia, respecto al nivel de consecución de objetivos, los contenidos de enseñanza, la metodología que se viene aplicando en las aulas, los recursos que se emplean y el sistema de evaluación. Dicho estudio tiene como finalidad no sólo conocer los resultados en la aplicación de dicho programa, sino recoger de los propios participantes en el estudio, las propuestas de mejora con objeto de conseguir una mejor eficiencia en el cumplimiento de los objetivos previstos y en sus resultados.

Secuenciación de la investigación:

Para la realización de este estudio será necesario un largo recorrido jalonado en varios capítulos:

- En **primer lugar**, se analizará a través de varios apartados el contexto educativo en el que se desarrollan los estudios de Historia de España en Polonia. Para empezar, realizaremos una breve presentación del modelo de funcionamiento del sistema educativo polaco hasta el final de la educación secundaria no obligatoria. Describiremos cada una de las etapas formativas, los órganos de gestión regional y nacional, así como las herramientas y los sistemas de evaluación que, como podremos observar, serán un poco diferentes a los que tenemos en España. Posteriormente nos centraremos, en primer lugar, en describir la acción educativa en el exterior del Ministerio de Educación español con sus variados programas formativos en lo que respecta a la enseñanza reglada no universitaria. El segundo paso será indagar en el origen de los estudios de español en el sistema educativo polaco. Trataremos de precisar el momento en el que la lengua española empieza a ser integrada en las programaciones curriculares polacas como lengua extranjera, su importante expansión en la última década y el salto de calidad obtenido gracias a la creación de centros bilingües en los últimos diez años, dentro del programa de Secciones Bilingües, en los que ya están presentes materias con contenidos en español como la Literatura, Geografía e Historia de España.

Prestaremos atención también, como no puede ser de otra manera, al funcionamiento de estas Secciones Bilingües (SS.BB.) financiadas por la administración educativa española y presentes, además de en Polonia, en países como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Rumania o Rusia. Para el caso polaco, y con la ayuda de datos estadísticos actualizados de cada una de sus catorce secciones, se abordará un análisis detallado que

permitirá al lector comprender su nivel de relevancia en el sistema educativo polaco desde sus orígenes hasta la actualidad.

Una vez descrito el campo de estudio, llegará el momento de valorar el papel de la Consejería de Educación de la Embajada española en Polonia, máximo responsable de la misión educativa internacional del gobierno español en este país. Para ello será esencial hablar de su origen, de su importancia como órgano responsable de la enseñanza del español en territorio polaco y de coordinación del profesorado español destinado en Polonia a partir del programa de Secciones Bilingües y por supuesto de los diferentes campos de actuación que ésta posee, todos ellos encaminados a la difusión de la enseñanza del español y la cultura española en los niveles educativos preuniversitarios.

Para culminar este capítulo nos detendremos a describir el funcionamiento de los Grupos de Trabajo. Sistema de organización docente del que forman parte la mayoría de los profesores españoles de la sección. Un verdadero núcleo de discusión, participación, desarrollo y actualización científica de los contenidos curriculares de las materias con contenidos en español en Polonia. Para ello se analizará su trayectoria a lo largo de los cinco últimos años, los temas objeto de análisis, la elaboración de programaciones curriculares y los materiales didácticos generados, algunos de ellos en forma de publicación oficial por parte del Ministerio español.

- **En segundo lugar**, se presentará la fundamentación teórica en la que se relatarán los principios en que se apoya la asignatura de Historia de España. La construcción de este marco teórico partirá de una introducción teórico-epistemológica tanto de las Ciencias Sociales y su didáctica como de la disciplina de la Historia. Se prestará especial atención a las continuas revisiones que ha sufrido a lo largo de los últimos siglos, especialmente en el siglo XX, la disciplina objeto de estudio por parte de las diferentes corrientes del pensamiento histórico. Además, se resumirán brevemente los principales paradigmas educativos, desde la didáctica tradicional, todavía vigente en gran parte de las aulas españolas, a las posturas crítico-neomarxistas o antiautoritarias surgidos en el panorama educativo desde hace un par de décadas.

Posteriormente, se prestará atención a los diferentes modelos curriculares vigentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria (modelo tradicional-academicista, modelo tecnológico o de formación basado en las competencias, modelo cognitivo-constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje, modelo interpretativo o de formación hacia la práctica, modelo crítico o social-reconstruccionista) con el fin de poder situar en uno de ellos el modelo educativo que presentamos.

Una vez delimitado conceptualmente nuestro campo de estudio es el momento de analizar el diseño curricular de la materia objeto de estudio. Para ello se prestará atención a cada uno de los apartados que lo conforman. Es decir, los objetivos didácticos, las competencias, los contenidos del programa, la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos y actividades de clase, el nivel de integración y aplicación de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC), la temporalización propuesta para los tres cursos que comprenden esta propuesta educativa y, por último, el sistema de evaluación. En este último punto se tratará de

responder a cuestiones básicas como ¿Qué evaluamos?, ¿Cuándo evaluamos? y ¿Cómo evaluamos? A modo de cierre, para finalizar este segundo capítulo, se hará una breve referencia a la manera de evaluar en el sistema educativo polaco, lo que servirá para comprender la necesidad de adaptar nuestra propuesta didáctica a los esquemas educativos vigentes en este país.

- **El tercer capítulo** de la tesis recoge los aspectos metodológicos relacionados con la investigación educativa y con la selección de unos determinados instrumentos de obtención de datos. En primer lugar nos dedicaremos a justificar los motivos por los que optamos por un determinado modelo de investigación, a continuación se explicitarán los objetivos, las hipótesis de partida y preguntas que se pretenden responder a partir de la misma. Posteriormente, se presentarán los dos modelos de investigación a los que hemos recurrido: la investigación cuantitativa (a partir encuestas) y la investigación cualitativa (a través de los grupos de discusión y las entrevistas). Tanto uno como otro tendrán diferentes técnicas de recogida de datos (encuestas, los grupos de discusión o las entrevistas) y la colaboración de los docentes involucrados en este modelo educativo, así como de los propios alumnos. Para cada uno de estos instrumentos de recogida de datos seleccionados se dedicará un apartado en el que se describirá, además del tipo de muestra seleccionada, claves sobre las condiciones y desarrollo de la recogida de datos, las dificultades o los aciertos que fueron surgiendo, el tipo y proceso de análisis al que han sido sometidos los datos recopilados y, por último, los criterios de fiabilidad y validez que presentan así como el compromiso ético que ineludiblemente debe acompañar cualquier investigación.

A partir del uso de las anteriores herramientas y con la ayuda de la observación directa de la actividad docente y del complemento de los diferentes recursos bibliográficos, vinculados con la didáctica en estos niveles educativos, se estará en condiciones de poder analizar aspectos como el nivel de dominio lingüístico del alumnado, las motivaciones e intereses para participar en el programa objeto de estudio, la manera de aprender en las clases, comprensión de los materiales facilitados por el profesor, el grado de interés por los objetivos, materiales y contenidos, el tipo de enseñanza, los tipos de aprendizaje y recursos que se realizan en clase, el peso de las TIC en el proyecto educativo o, la valoración del grado de satisfacción y dificultad de la asignatura.

- **El cuarto capítulo** se destinará a la lectura y discusión de los resultados obtenidos a partir de las diferentes herramientas de recuperación de datos diseñadas para la investigación. A partir del uso de software de lectura estadística en el caso de los cuantitativos y de las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión para los cualitativos se obtendrán los primeros diagnósticos que serán el eje sobre el que basaremos la discusión. Para ello se partirá de estos resultados recogidos comprobando en primer lugar si con ellos hemos podido dar respuestas a los objetivos inicialmente previstos en el estudio. En este apartado es esencial contrastar nuestros resultados con teorías ya recogidas por autores revisados en el marco teórico, así como con otros estudios de investigación similares.

- **El quinto capítulo**, será el espacio destinado a presentar la discusión de los resultados y las conclusiones. A partir del cruce de las principales evidencias encontradas con los referentes señalados en el marco teórico, lo cual nos va a permitir no sólo comprobar en qué aspectos coinciden nuestros resultados con los diferentes autores y estudios, sino en qué se discrepa con otros. Además, se hablará de las limitaciones a las que nos hemos enfrentado, una serie de propuestas que puedan ser aplicadas en el contexto objeto de análisis, así como una prospectiva de futuro sobre la enseñanza de la Historia de España en el contexto del programa de las Secciones Bilingües. Aspectos, todos ellos, que no persiguen otra meta que mejorar la calidad y eficiencia del modelo de enseñanza ofertado.

Al final de este documento aparecerá un apartado destinado a recopilar la bibliografía que avala nuestro trabajo, así como un anexo en el que se reúnen todos los materiales que han sido usados para la elaboración de nuestro estudio. Entre otros, aparecerán las diferentes programaciones oficiales que ha tenido la materia, modelos de exámenes, ejemplos de materiales elaborados por los Grupos de Trabajo, tablas de evaluación, transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, formularios de encuestas y guiones de entrevistas, así como otros tantos documentos que consideremos que ayuden al lector a comprender el funcionamiento del particular modelo de enseñanza que aquí presentamos.

Confiamos en que este trabajo pueda representar una importante ayuda tanto para el profesorado que formamos parte de esta sección bilingüe en Polonia y países limítrofes que comparten dichos programas, como para los responsables políticos y técnicos de la gestión y organización de dicho programa gracias a que puedan obtener un mejor conocimiento de su implementación, así como recogiendo posibles sugerencias de cambio para su mejora.

Justificación inicial. La Evaluación de un proyecto curricular: ¿Por qué evaluamos la enseñanza de la Historia de España en Polonia?

La evaluación del aprendizaje del alumnado carece de sentido sin la evaluación de la enseñanza. En la actualidad la acción de evaluar se entiende como *“recoger información relevante para ampliar el conocimiento sobre lo evaluado, de pronunciarse sobre su valor y, en consecuencia, tomar decisiones que parezcan más acertadas”* (Hernández y García, 2001: 59). Dicha actividad requiere hacerse con una cierta periodicidad con el objetivo de diagnosticar si se adecua, en nuestro caso, la materia de Historia¹ de España, al contexto y si obtiene los resultados que de ella esperan las administraciones educativas española y polaca, y por extensión, la propia sociedad. Por este motivo es considerada como uno de los indicadores claves para valorar la calidad de un modelo de enseñanza. El análisis durante el proceso educativo es realmente útil para el diagnóstico y corrección de conductas no adecuadas, o bien simplemente ofrece la posibilidad de optimizar o mejorar algo que ya de entrada venía funcionando (Hernández y García, 2001 y Barton, 2006).

¹ A modo de aclaración, aparecerá con mayúscula si se trata de un nombre propio (como es la asignatura de Historia), en el resto de los casos, irá con minúscula.

Los principales aspectos a tener en cuenta en este proceso de evaluación son: las intencionalidades educativas, los contenidos, la metodología, los procedimientos de evaluación, la atención a la diversidad, la labor del tutor y de los orientadores y, por último, la oferta educativa (Bolívar, 2004: 710).

Para Casanova (1993), la evaluación del proyecto curricular es interpretado como la garantía de que su planteamiento es adecuado para la obtención de las metas propuestas por el centro. Santos Guerra (1993) distingue, a la hora de evaluar el Proyecto Curricular, hasta tres caminos: uno descendente -cuando parten de agentes externos sin contar con los docentes-, otro ascendente -basado en la propia autoevaluación del equipo docente, cuando no se dispone de medios para contar con un evaluador externo- y, por último, el camino en espiral que consiste en una práctica colaborativa a partir de la combinación de los otros dos caminos. Es decir, autoevaluación acompañada de la valoración de un evaluador externo que hace las veces de asesor u orientador.

Desde una perspectiva temporal, el programa educativo puede someterse a evaluación en diferentes etapas: en primer lugar, es importante analizar una programación antes de su implementación, tras estudiar su viabilidad e idoneidad, prestando atención al contexto del centro educativo en el que se va a desarrollar y a los recursos disponibles. La segunda, tendrá como objetivo revisar el desarrollo de la programación introduciendo cambios a tiempo real, para optimizar y adaptarse en mejores condiciones a las necesidades de los agentes del proceso educativo. Por último, también es necesario evaluar los resultados finales de la programación, al acabar el curso académico, para la implementación de futuras mejoras a partir de la valoración del nivel de consecución de los objetivos y de la detección de las fortalezas del proyecto y las debilidades sobre las que consecuentemente habrá que actuar.

Los criterios para valorar los proyectos curriculares, según Estebarán García (2004b), son los siguientes: la coherencia metodológica, la adecuación de las tareas a los principios educativos, el valor de las tareas de aprendizaje y de las relaciones personales que se desarrollan en el aula, la secuencia de actividades en la construcción de aprendizajes, el nivel de satisfacción de los alumnos, la adecuación de los agrupamientos, la organización espacio-temporal y, por último, la utilidad y calidad de los materiales curriculares. El profesorado, como persona crítica con su práctica docente, debe plantearse si se ha logrado una correcta correlación entre los objetivos programados y los resultados obtenidos. Además, debe analizar si esos objetivos se han adaptado y son adecuados a las características y posibilidades del alumnado. Por último, debe valorar si las herramientas usadas para la consecución de los objetivos marcados inicialmente han sido las más adecuadas.

Con objeto favorecer un proceso de democratización en el aula, es importante la participación del alumnado en el proceso de evaluación. Esto requiere establecer un buen clima de diálogo y negociación entre el docente y discente (Martínez Rodríguez, 1999). El profesor tendrá la oportunidad de conocer de primera mano las opiniones de los alumnos sobre los elementos del programa. Esa información puede atender a la finalidad de la programación, los contenidos, al grado de cumplimiento y coherencia de ambos, a la metodología que se aplica en el aula o al propio sistema de evaluación, siendo importante a

la hora de fomentar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, de la Historia de España.

¿Por qué enseñar historia de España en Polonia?

En el marco de la enseñanza bilingüe representada en este programa objeto de análisis, como haremos referencia más adelante, la finalidad es que el alumno, además de aprender los contenidos de una materia determinada, pueda aprender un idioma extranjero (Marsh, 1994), en este caso el español. Tradicionalmente, los responsables de implementar este tipo de estudios en los currícula escolares, a la hora de seleccionar las materias más oportunas deben de tener en cuenta algunos aspectos como son: que se trate de una materia sencilla de comprender y que tenga cierta relación con una serie de contenidos y conceptos básicos que ya maneje el estudiante.

Además, este proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá al alumno conocer un importante volumen de vocabulario, sobre todo específico de la materia (Nation, 2001). En base a esto, tradicionalmente se ha optado por seleccionar materias propias de las Ciencias Naturales, como la Biología o de las Ciencias Sociales, como la Geografía e Historia.

Como se presentará más adelante, en el contexto en el que se desarrolla esta investigación, se optó por un perfil humanístico que condujo a seleccionar la Geografía y la Historia de España como materias de contenidos en español. A continuación, trataremos de justificar, desde la perspectiva de la disciplina de la Historia, las diferentes finalidades que se persiguen con esta materia:

En la actualidad la Historia es considerada como una de las principales disciplinas académicas por varios motivos: facilita el desarrollo intelectual y personal, promueve la conciencia crítica como ciudadano de un determinado suceso o permite la adquisición de una serie de conocimientos claves en el contexto cultural en el que vivimos.

Para López Facal (2000), la enseñanza de la Historia contribuye a que los estudiantes adquieran unas estructuras cognitivas que les facilite comprender con mayor facilidad los problemas cotidianos. Partiendo de esta premisa, el autor sugiere, entre otros, un conocimiento histórico riguroso a partir del análisis, comprensión y jerarquización de conceptos temporales y causales, el uso de diferentes fuentes históricas o la posibilidad de establecer relaciones de semejanza y diferencia. Para Torres (2001), el objetivo de la disciplina de Historia debe ser el acercamiento del alumnado a una historia plural y subjetiva construida a partir de las versiones de los vencedores y los vencidos, con el objetivo de potenciar valores cívicos y democráticos. Los resultados de las entrevistas a un grupo de profesores españoles de bachillerato acerca del valor educativo de la disciplina de Historia revelaron la importancia de la asimilación de procedimientos y valores democráticos para una mejor integración social de los alumnos (Llácer, 2007).

En la actualidad, se considera a la Historia como una ciencia social clave en la educación ciudadana a la hora de reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de un determinado estado (Recio, 2012). Prats y Santacana, (2001) y Prats (2011a), reivindican el papel de la disciplina de la Historia distinguiendo cuatro finalidades educativas: facilita la comprensión del presente, contribuye al desarrollo de facultades intelectuales, sirve de

complemento de otros temas del currículo y de estímulo de las aficiones para el tiempo libre y, por último, ayuda a la adquisición de sensibilidad por los temas sociales (Fig. 0.1).

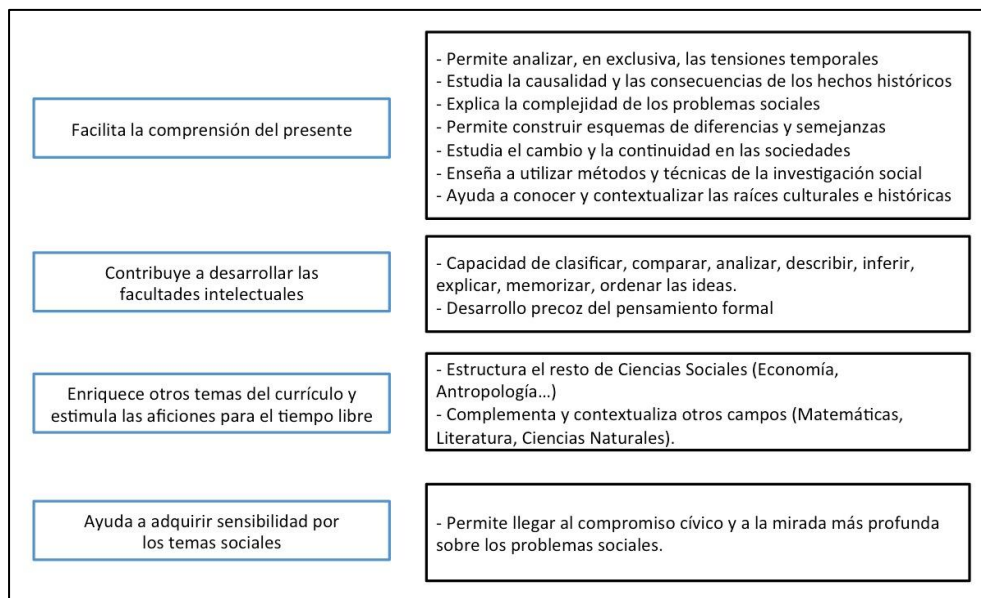


Fig. 1. Fines educativos de la Historia como materia educativa (elaboración propia según Prats, 2011c).

No son muchos los estudios centrados en valorar las percepciones que tienen los alumnos sobre la asignatura de Historia en los niveles de educación secundaria. Fuentes (2002) recopila algunos de ellos desarrollados en los Estados Unidos y Reino Unido entre los años 80 y 90, que trataron de recabar información sobre la visión que los alumnos presentan de la Historia como disciplina de conocimientos y materia escolar. De forma casi generalizada, su percepción estaba íntimamente ligada a la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en clase. Un año más tarde, esta misma autora da a conocer los resultados de su estudio, “*Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de la ESO*” (Fuentes, 2003), con los que pretendía a partir de cuestionarios y entrevistas recoger la opinión que tenían los alumnos de un centro educativo catalán sobre esta materia. A grandes rasgos, los resultados apuntaban hacia un alumnado que consideraba más interesante que útil el estudio del pasado. Entre los aspectos que justificaban su estudio destacaban, el interés por el conocimiento del presente y el enriquecimiento cultural que les reportaba para el día a día.

Parte de los alumnos consideran que a partir del conocimiento de la historia pueden ampliar su cultura y entender en mejores condiciones el presente (Merchán, 2005). Su grado de interés dependerá, en gran medida, del método didáctico usado por el profesor en el aula. La valoración, ya sea positiva o negativa, de esta disciplina tendrá también que ver con la condición social y sobre todo con la rama o itinerario de especialización del estudiante de bachiller (Merchán, 2002b, 2007). Como bien apunta Fuentes, para muchos estudiantes la Historia es una materia más interesante que útil (Fuentes, 2003, 2004). Una de las conclusiones de Martínez Valcárcel *et alii*, (2006a), a partir de importante estudio sobre las concepciones que presentan los antiguos alumnos de Historia de bachillerato, fue que estos valoran más al profesor de

Historia si este se implica como persona en su trabajo y no es un mero transmisor de conocimientos ni de valores.

Por el contrario, parte del alumnado no se siente atraído por la Historia al considerarla *“una materia más bien repetitiva y aburrida, que requiere un gran esfuerzo de memorización, que a su vez, es juzgado como inútil por cuanto las fechas y nombres aprendidos son olvidados rápidamente”* (Valls, 1990: 48). Interminables temarios y exámenes finalistas y memorísticos acaban condicionando la dinámica en las clases y, al mismo tiempo, generando escasos aprendizajes (Suárez, 2011). Merchán (2007), llama la atención de que la excesiva memorización de contenidos se aleja de la demanda de entretenimiento, diversión y mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que reclaman los alumnos a la hora de aprender Historia.

La alternativa que se ofrece para revertir estas impresiones pasa por recurrir al uso de metodologías activas innovadoras, así como el recurso a las diferentes herramientas de reconstrucción histórica y el conocimiento de las ideas previas del alumnado (Fuentes, 2002; Merchán, 2002b).

La materia de Historia ha tenido diferentes funciones a lo largo del tiempo: narrativo-literaria, cultural-gnoseológica, científica-teórica o cognitiva. Aunque de todas ellas prevalece la vertiente socio-ideológica (Torres, 2002). Así pues, el aprendizaje de la Historia permite formar a alumnos en el análisis de la sociedad y, en especial, de los valores de las clases sociales dominantes. El análisis de la sociedad *“supone el mejor camino para educar a ciudadanos libres y con capacidad para tener un criterio propio sobre los problemas sociales de nuestro tiempo”* (Prats, 2011a: 33).

Según el Real Decreto 1467/2007, del 2 de noviembre -por el cual se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, el estudio de la Historia es valorado por los siguientes motivos:

- Se refiere al estudio de la experiencia humana a través del tiempo.
- Proporciona conocimientos relevantes sobre el pasado que ayudan a comprender la realidad actual.
- Contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.
- Permite la comprensión de otras disciplinas vinculadas a la actividad humana.
- Propicia el desarrollo de capacidades y técnicas propias del pensamiento abstracto y formal como la observación, análisis, inferencia interpretativa, capacidad de comprensión y explicación, así como el ejercicio de la memoria y el sentido crítico.

Por lo que respecta específicamente a la Historia de España, el anterior Real Decreto justifica su presencia en el currículo por tratarse de una disciplina que se centra en el estudio de la amplia herencia histórica y diversidad de nuestro país y, por extensión, del territorio que la rodea. Se considera esencial conocer el papel de España a escala internacional y su protagonismo en la formación del mundo que hoy conocemos.

A modo de síntesis, el objetivo final del currículo de la Historia de España es preparar al alumnado para su actividad profesional y, como un

futuro ciudadano, adquirir una mejor educación moral, cívica y social. La sociedad demanda un nuevo perfil de profesional, dejando atrás las concepciones pedagógicas que proponían la mera asimilación de conocimientos. El alumnado del siglo XXI debe desarrollarse como ciudadano desde múltiples perspectivas multidisciplinares y multiculturales (ANECA, 2013), considerando las profundas transformaciones acontecidas en el plano científico-tecnológico, a partir de otros tipos de aprendizajes que van más allá del estudio de hechos y cifras de memoria (en el caso de la Historia de España).

Por tanto, el alumnado debe adquirir una serie de habilidades cognitivas, que permita la transformación de la información en los conocimientos en que basar la actuación profesional (ANECA, 2013). No obstante, para lograr una comprensión de la cronología histórica, es preciso partir de la acumulación de conocimientos que permita al alumnado hacerse una idea más próxima de los acontecimientos, personas y cambios del pasado; lo cual, a su vez, se deberá complementar con el aprendizaje de algunas palabras, nombres o fechas clave. Para Murphy (2011: 25), estos tipos de contenidos que requieren un aprendizaje memorístico *“constituyen el trampolín desde el que el estudiante de historia puede zambullirse en las aguas más profundas del análisis”*

Una de las cuestiones más frecuentes entre los alumnos que desean iniciar sus estudios en las SS.BB. está relacionada con la utilidad práctica de esta materia. Dudas que también comparten tanto los padres, como muchos de los profesores polacos de otras disciplinas.

El currículo oficial de la materia, elaborado por la Consejería de Educación, describe brevemente los motivos de la inclusión de la asignatura de Historia de España en el programa de las Secciones Bilingües en español. Así pues, el aprendizaje de esta disciplina es considerado esencial para comprender el contexto geopolítico que caracteriza o define un país. Además, el alumnado debe ser consciente de la profunda huella que dejó la civilización hispana, a lo largo de los siglos, tanto en Europa como en el continente americano. No resultaría adecuado estudiar exclusivamente el pasado de Polonia y sus países del entorno, sin llegar a valorar la proyección y el papel de España como uno de los padres precursores de lo que hoy llamamos civilización occidental.

Asimismo, el uso de las herramientas del historiador tales como: los documentos históricos, las cartografías y las representaciones artísticas similares a las usadas en la materia polaca de Historia Universal permitirán al alumnado polaco conocer la singularidad de la historia de España. Para su aprendizaje, ese alumnado deberá conocer la terminología, el vocabulario histórico y la escala espacio temporal en la que se desarrollaron los principales acontecimientos. Sin olvidar que, al mismo tiempo, podrá ir profundizando en el aprendizaje de la lengua y cultura española. El estudio de las fuentes como los textos (crónicas, narraciones, textos jurídicos, noticias), estadísticas, mapas cronológicos o documentos audiovisuales apoyarán, en todo momento, al alumno a la hora de construir este complejo puzzle, que es el pasado de nuestro país.

Capítulo 1: Contextualización: origen y desarrollo del programa bilingüe de español en Polonia

- 1.1. Introducción.
- 1.2. El sistema educativo polaco.
- 1.3. La acción educativa española en el exterior.
- 1.4. La acción educativa española en Polonia.
- 1.5. Comienzo y evolución de la enseñanza de la Historia de España en Polonia.
- 1.6. La Consejería de Educación, la representante del Ministerio español de Educación Cultura y Deporte en Polonia.
- 1.7. Los grupos de trabajo y su funcionamiento.

1.1. Introducción

En el primer capítulo se analiza, a través de varios apartados, el contexto educativo en el que se desarrollan los estudios de Historia de España en Polonia. Para empezar, con una breve descripción del modelo de funcionamiento del sistema educativo polaco hasta el final de la educación secundaria no obligatoria. Se presenta cada una de las etapas formativas, los órganos de gestión regional y nacional, así como las herramientas y los sistemas de evaluación que, como se observará, serán un poco diferentes a los españoles. Posteriormente, en primer lugar, se describe la acción educativa en el exterior del Ministerio de Educación español. Así como el origen de los estudios de español en el sistema educativo polaco. Se recoge el momento en el que la materia de Lengua Española se incorpora a las programaciones curriculares polacas como lengua extranjera y su expansión en la última década, gracias a la presencia de las primeras materias con contenidos en español y a partir de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Se revisará el programa de acción educativa del gobierno español en el exterior, prestando especial atención a las Secciones Bilingües (SS.BB.) del territorio polaco. Mediante el uso de datos estadísticos, de cada una de ellas, se efectúa un análisis global que permite al lector comprender su nivel de relevancia respecto al sistema educativo polaco.

Además, se valora el papel de la Consejería de Educación de la Embajada española en Polonia. Para ello, se describe su origen, así como su importancia como órgano responsable de la enseñanza del español en territorio polaco y de coordinación del profesorado español destinado en Polonia en el programa de Secciones Bilingües. Para culminar este capítulo, se describe el funcionamiento de los Grupos de Trabajo considerado como un sistema de organización docente del que forman parte algunos de los profesores españoles de la sección, como verdadero núcleo de discusión, participación, desarrollo y actualización científica de los contenidos curriculares de las materias con contenidos en español en Polonia.

1.2. El sistema educativo polaco²

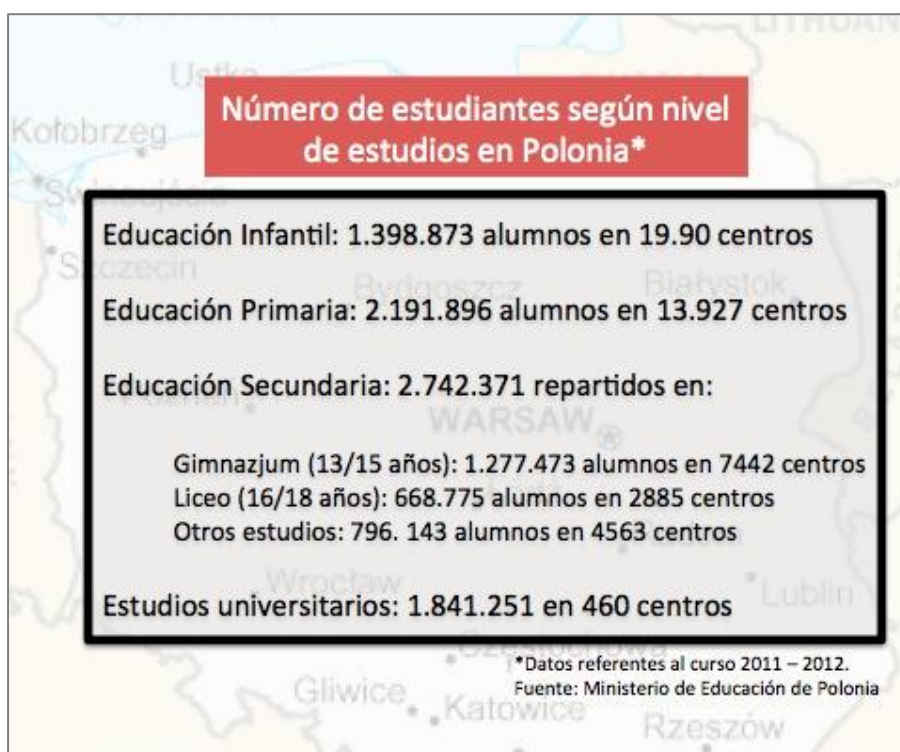
² Esta información procede de publicaciones de la Consejería de Educación de Polonia a través de su web: www.mecd.gob.es/polonia. "Secciones Bilingües de español en Polonia y sus

Antes de proceder a analizar el programa educativo objeto de este estudio, será necesario resumir brevemente el funcionamiento del sistema educativo polaco.³

La base legal sobre la que se sostiene el sistema educativo polaco data del 7 de septiembre de 1991. Al igual que la situación de su contexto geopolítico, el Estado es el garante de la formación de todos los ciudadanos. La administración y gestión de este sistema educativo está compartimentado en varios niveles. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Nacional coordina y desarrolla la política educativa del Estado desde el gobierno central; supervisa la labor de la inspección (*kuratorium*) y colabora con otras instancias en materia educativa. Desde el Ministerio se perfila el calendario y la jornada escolar, el diseño curricular, la aprobación de los libros de texto, modelo de evaluación o el establecimiento de objetivos y contenidos mínimos.

Sin embargo, el papel de gestión y organización escolar de los centros educativos está descentralizada. Siendo, cada unidad administrativa la responsable del programa presupuestario para todas las escuelas e instituciones educativas sobre las que tiene competencias.

Del mismo modo que en España, la educación está transferida a cada una de las 16 provincias (*województwa*) en que se divide el país. El principal responsable que vela por el buen desarrollo de la actividad educativa es el inspector o *kurator*, nombrado por el delegado provincial del Gobierno o *wojewoda*.



programas complementarios” (editado en 2013) y de la “Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia 2013 – 2014”.

³ Los datos estadísticos referentes al sistema educativo polaco proceden del Centro de Desarrollo Educativo (*Ośrodek Rozwoju Edukacji*) dependiente del Ministerio de Educación de Polonia, así como de los datos aportados por la Consejería de Educación de la Embajada española en Polonia.

Fig. 1.1. Distribución de los estudiantes polacos según su nivel educativo

Entre las principales tareas del *kurator* destacan: la inspección de los centros educativos públicos y privados, la colaboración con los equipos directivos de los centros y en la formación del profesorado, la colaboración con los consejos educativos regionales y la gestión de escuelas universitarias de formación del profesorado.

Cada provincia polaca está a su vez dividida en 380 distritos (*powiaty*), que cuentan con sus propios departamentos educativos que se encargan de gestionar y administrar los centros educativos de enseñanzas medias no obligatorias y liceos técnicos de formación profesional.

La organización administrativa de este país cuenta con un nivel inferior de gestión territorial, la comuna o *gmina*.

En la actualidad existen un total de 2478 unidades administrativas locales, la mayor parte de carácter rural. Por lo que respecta a su competencia educativa, las comunas son las responsables de la gestión de los centros escolares que comprenden los niveles educativos desde preescolar hasta los niveles de secundaria obligatoria. Sin embargo, las labores de control y supervisión en materia pedagógica están bajo el control del *kurator*.

La gestión de cada centro educativo está personificada en la figura del director responsable, entre otras cosas, de la contratación y supervisión del personal docente y no docente, así como de las normas para favorecer el buen funcionamiento de la escuela.

Una vez presentado el modelo organizativo de la educación preuniversitaria en Polonia describiremos brevemente el funcionamiento de cada uno de los niveles educativos en los que se divide (fig. 1.2).



Fig. 1.2. Tabla de equivalencia entre el sistema educativo polaco y el español

La enseñanza obligatoria tiene una duración de 10 años, se inicia a la edad de 5 años y se extiende hasta los 15 años. Está formada por un curso preparatorio llamado Año 0, seis cursos de primaria y tres de educación secundaria obligatoria (*gimnazjum*).

La enseñanza primaria esta dividida en dos ciclos de la misma duración. En un primer ciclo se imparten contenidos elementales de forma integrada. El segundo, se organiza en materias obligatorias (Lengua Polaca, Historia, Matemáticas, Idioma Extranjero, Ciencias, Música, Arte, Tecnología, Informática, Educación Física y Religión/Ética).

Una vez finalizada esta etapa, el alumnado inicia la enseñanza media básica (*gimnazjum*) con una duración de tres años con un mínimo de 28 horas semanales por cada curso. Las materias que se imparten son las mismas que en la etapa anterior más la Educación Cívica, la Física, la Química, la Astronomía y la Geografía. Para que el alumnado pueda promocionar de curso es necesario tener aprobadas la totalidad de las materias, si bien el tutor y el equipo de profesores son los que tienen la última decisión.

En el último curso de *gimnazjum* el alumnado debe realizar un examen que tiene carácter externo. La valoración de esta prueba se unirá a su expediente académico, dando lugar a una calificación final que constará en su certificado oficial. Esta nota determinará si el alumno podrá elegir un mejor liceo para cursar el bachillerato o la formación profesional.

La última etapa educativa por la que pasa el alumnado polaco antes de acceder a la universidad ya no es obligatoria. Se cursa a la edad de 16-17 años y su objetivo es preparar ese alumnado para el acceso a la educación superior. Estos estudios de bachillerato se cursan en centros educativos llamados liceos (*liceum*), tienen una duración de tres años. Estos centros formativos tienen unas notas de corte para entrar, así los de mayor prestigio estarán reservados a aquellos alumnos de mejores expedientes.

Al igual que en los *gimnazjum*, las enseñanzas se imparten por materias con la obligación de cursar dos lenguas extranjeras. La carga lectiva semanal, dependiendo del programa del centro, es de 30 horas divididas en lecciones de 45 minutos. Al final del último curso, se realiza una prueba final de evaluación de los conocimientos (*matura*), similar a una reválida, que les permitirá obtener el Título de Bachiller, indispensable para poder acceder al sistema universitario polaco. Este examen, relativamente diferente a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) española, está dividido en pruebas escritas elaboradas y evaluadas por comisiones regionales de exámenes, y otras orales evaluadas por los docentes del centro.

Todos los alumnos deben examinarse obligatoriamente en estas pruebas de conocimiento de las materias de Matemáticas, Lengua Polaca y Lengua Extranjera. Además de una serie de materias previamente seleccionadas que hayan cursado a lo largo de los tres años de liceo, pudiendo en algunas de ellas optar por hacer una prueba a nivel básico o bien avanzado. El alumno que lo haya superado estará en condiciones de alcanzar el título oficial de bachiller para solicitar el acceso a alguna de las titulaciones universitarias ofertadas, ya sea en el mismo país o en el entorno europeo.

Tanto en la etapa de *gimnazjum* como en la de liceo cada grupo de alumnos tiene un mismo tutor a lo largo de cada ciclo (3 años). Las funciones

del tutor, como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, será elaborar las tareas administrativas de gestión, seguimiento (asistencias) y evaluación de la clase. Además de ser responsable de mantener un contacto periódico con los padres o tutores de sus alumnos.

Una herramienta clave para el tutor es el libro de registro (*dziennik lekcyjny*) ya sea en formato físico o digital en el que se anotan aspectos como los contenidos de cada materia, sus calificaciones, así como los datos sobre evolución o incidencias de los alumnos a lo largo del curso, la asistencia a clase (diaria y semestral), las notas de comportamiento, las fechas de exámenes, y sobre la presencia de alumnos con necesidades especiales (dislexias, problemas de comportamiento, o cualquier tipo de patología que incida en su rendimiento diario).

Por último, la formación superior se desarrolla en universidades, academias o escuelas técnicas. En función de la duración y del perfil de los estudios existen dos niveles diferentes: diplomado (*licencjat* de 3 o 4 años) o licenciado (*magister*, 5 o 6 años); así, el alumno culmina su etapa de formación universitaria después de superado el examen de *matura*. El tercer ciclo lo forman los estudios de doctorado.

1.2.1. Valoración del rendimiento académico de los escolares en Polonia

Las escalas de calificaciones en el sistema educativo polaco son diferentes a las que se usan en España (fig. 1.3). Las notas de los alumnos están comprendidas entre el 1 y el 6 en escala ascendente en la que la menor es suspenso y la más elevada que equivale a la matrícula de honor. Los exámenes de *matura* presentan un diferente sistema de medición del éxito académico, se expresa en tanto por ciento, donde 30% representa el porcentaje mínimo para obtener el aprobado.

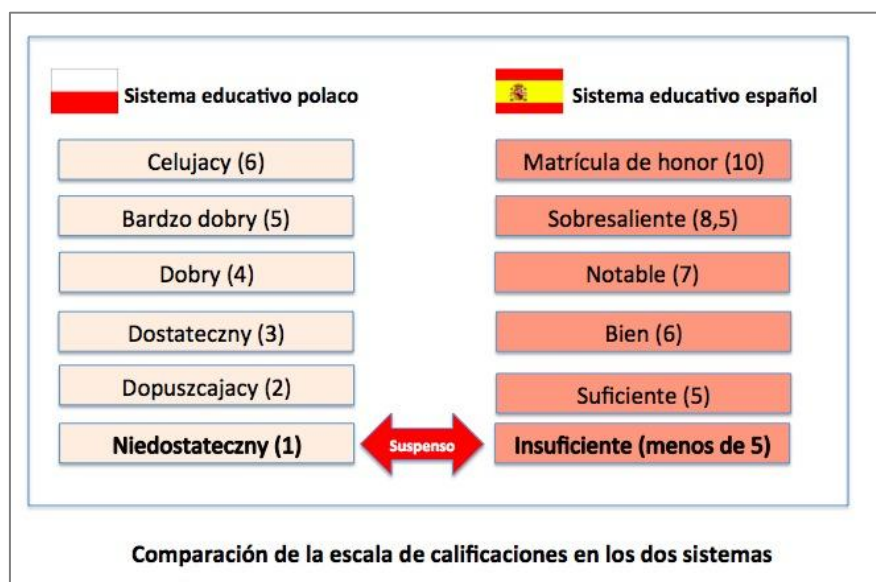


Fig. 1.3. Tabla comparativa de la escala de calificaciones polaca y española

La legislación polaca regula el número obligatorio de exámenes que deben realizar los alumnos en cada uno de los dos semestres del curso académico. Para ello, el profesorado polaco realiza diferentes tipos de pruebas para evaluar el rendimiento académico, cada una de ellas con unos objetivos y

características. La prueba de mayor relevancia es la *klasówka* o *sprawdzian*, se trata de un examen de larga duración en el que se evalúan un importante número de contenidos; siendo, la de mayor complejidad para el alumno. Generalmente, los alumnos deben de estar avisados de la convocatoria de esta prueba con una semana de antelación. Además, no se pueden programar más de tres de pruebas de este tipo por semana.

Otra herramienta de diagnóstico, con menor peso, son los exámenes cortos o *kartkówka*, de una duración no superior a los 15 minutos y que se centran en aspectos mucho más concretos que la anterior. A diferencia de la *klasówka*, no es necesario avisar a los alumnos. Esta prueba permite diagnosticar de manera rápida el nivel de comprensión del alumno durante la exposición de los contenidos. Asimismo, el hecho de que en ocasiones sea “sorpresa” obliga al alumno a tener que revisar los contenidos aprendidos y, por tanto, llevar la materia “al día”. También, especialmente en la etapa de *gimnazjum*, se suele evaluar al alumnado a partir del cuaderno de clase, en el que deben aparecer resumidos los contenidos más importantes de cada lección, así como las respuestas o soluciones a las actividades extras del periodo extraescolar.

Cada una de las calificaciones que el alumno va obteniendo deberán ser registradas en el *dziennik*, ya sea por escrito para los libros de registro tradicionales, o bien de manera electrónica. En este último caso, el programa automáticamente calculará la media aritmética que el alumno tiene en ese momento. El peso o valor de cada una de los diferentes tipos de pruebas, anteriormente descritos, dependerá tanto de la normativa del centro como del criterio del profesor. Así pues, la calificación de una *klasówka* normalmente pesará mucho más en el expediente que una *kartkówka* o que la nota asignada tras la revisión de un cuaderno de clase.

Por último, los padres de los alumnos podrán solicitar información, en cualquier momento, sobre los resultados académicos de sus hijos. Las reuniones de padres, las entrevistas o consultas privadas al profesor aseguran un seguimiento constante del desarrollo del alumno. Un aspecto curioso del sistema polaco es la existencia de la “propuesta de nota”. Es una calificación que obligatoriamente deben escribir en el *dziennik* todos los profesores a un mes de cada una de las dos evaluaciones semestrales. Esta estimación sirve de aviso tanto a padres como a alumnos, en caso de que los resultados no sean positivos o bien sean peor de los esperados. El alumno tendrá pues, un mes para aumentar su dedicación a la asignatura o para realizar exámenes de recuperación o tareas extra que le permitan mejorar su calificación final del semestre.

1.3. La acción educativa española en el exterior

A lo largo de las últimas décadas, se está produciendo un profundo cambio en el ámbito educativo europeo encabezado por dos sucesos. El primero tiene que ver con la introducción de las Nuevas Tecnologías en el aula⁴, el segundo está vinculado al cumplimiento del objetivo de que todo el mundo en Europa pueda al menos comunicarse en dos lenguas además de la materna. Ante este

⁴ Aspecto al que haremos referencia más adelante.

panorama, las autoridades educativas de los principales países europeos han tomado como prioritario, en sus futuros ejes de actuación, la inversión y desarrollo en políticas educativas lingüísticas. Una de ellas es el “*Plan de Acción para el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística*” dependiente de la Comisión Europea. Este programa conjunto de actuación educativa, implantado hace una década, presenta las siguientes características (tabla 1.1).

El programa bilingüe en lengua española, objeto de estudio, nace al amparo de la anterior disposición educativa. En la tabla que se presenta a continuación (tabla 1.2), aparecen recogidas las principales disposiciones legales que permitieron ponerlo en marcha, así como los diferentes decretos surgidos en los últimos años que acabaron de concretizarlo. Antes de entrar a analizarlo en detalle, trataremos de comentar brevemente los primeros pasos tomados por el gobierno español en esta materia.

Desarrolla las habilidades de comunicación y aumenta el conocimiento entre los pueblos.
Mejora las competencias en el uso de la lengua y la comunicación oral.
Desarrolla actitudes e intereses de carácter multicultural.
Proporciona oportunidades de estudio de los contenidos bajo diferentes perspectivas.
Permite entrar en contacto directo con la lengua extranjera objeto de estudio.
No aumenta la carga horaria.
Complementa las asignaturas troncales, en vez de competir contra ellas.
Diversifica los métodos y formas de la práctica docente.
Incrementa la motivación y la confianza del estudiante, tanto en el uso de la lengua extranjera, como en el dominio de la materia troncal.

Tabla. 1.1. Beneficios de la implementación de las materias lingüísticas en los centros educativos europeos (www.ec.europa.eu/education/index_en)

Normativa legal referida al funcionamiento de las SS.BB. en Polonia	
Mayo 1977	Instrumento de ratificación de España del convenio entre el Gobierno de la República Popular de Polonia y el Gobierno de España sobre Cooperación Cultural y Científica
Junio 1993	Real Decreto 1027/1993, por el que se regula la acción educativa en el exterior
Marzo 1996	“Acta Final de la VIII sesión plenaria de la comisión permanente hispano-polaca para la aplicación del convenio sobre cooperación cultural y científica para los años 1996 – 1999”: Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional de la República de Polonia y el Ministerio de Educación y Cultura de España sobre la creación y funcionamiento de las Secciones Bilingües con idioma español en los Institutos de la República de Polonia y sobre la organización del examen de Bachillerato para los alumnos de estas Secciones y los requisitos necesarios para que el Ministerio de Educación y cultura de España les otorgue el título de Bachiller.
Septiembre 2010	Orden EDU/2503/2010, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros
Julio 2011	Resolución 12868/2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller
Octubre 2011	Declaración del Ministerio de Educación español y el Ministerio de Educación Nacional de la República de Polonia sobre la cooperación para el desarrollo de la enseñanza de la lengua española en la República de Polonia y de la lengua polaca en España

Tabla 1.2. Disposiciones legales referidas a la enseñanza bilingüe en Polonia

La base legislativa sobre la que se asienta la acción educativa española en el exterior es el Real Decreto 1027 del 25 junio de 1993. Esta ordenanza pretende la promoción de enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, la organización de los currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos y, por último, la potenciación de la proyección de la educación, la cultura y la investigación españolas en el exterior. Los destinatarios a los que está dirigida incluye tanto a alumnado de nacionalidad española como extranjera.

El decreto distingue cuatro espacios en los que se puede desarrollar esta misión educativa. Estos son: centros docentes de titularidad del Estado español, centros docentes de titularidad mixta con participación del Estado español, secciones españolas de centros docentes de titularidad extranjera y, por último, instituciones con las que pudieran establecerse convenios de colaboración. Cada uno de ellos, dependientes del Ministerio español de Educación y con una serie de normativas respecto a su organización escolar y curricular.

En base a esto surgirán, a lo largo de los años, numerosos centros educativos en el exterior abarcando una gran variedad de modalidades⁵. Una de ellas es la representada por el contexto educativo objeto de nuestro estudio: las Secciones Bilingües del Ministerio de Educación español en Polonia, a las que dedicaremos un apartado específico.

En los países donde las necesidades educativas de la Administración española lo requieran, existirá una Consejería de Educación que se ubicará en la Embajada. Su labor será la de promover, dirigir y gestionar la acción educativa. Al frente de cada Consejería hay un consejero nombrado por el Ministro de Asuntos Exteriores a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia. En las consejerías, en función de las necesidades del servicio se crea la figura de los Agregados de Educación y de Secretario General. Los Agregados de Educación dependen del Consejero de Educación y, generalmente, están destinados en ciudades o países diferentes a la sede de la consejería de la que forman parte. Por ejemplo, la Consejería de Educación de Polonia con sede en Varsovia coordina la actividad de las Agregadurías de Educación de Eslovaquia, República Checa, Rusia y Ucrania.

Además, en las Consejerías de Educación bajo la dependencia del consejero, existe un equipo de asesores técnicos que atienden necesidades específicas relacionadas con la difusión de la cultura española o la coordinación y supervisión de la práctica docente de los profesores españoles. A modo de ejemplo, en Polonia existen dos, una de ellas encargada de la coordinación de los profesores de Lengua y Literatura española y la otra para el profesorado de Geografía e Historia.

Por lo que respecta al profesorado, este puede formar parte del cuerpo de funcionarios docentes españoles o bien ser contratados en régimen laboral por un periodo de tiempo que variará en función de las características de los diferentes tipos de centros y, de acuerdo, a las necesidades específicas de la

⁵ En el siguiente enlace se puede observar los centros de la red educativa exterior del Ministerio de Educación español. www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior.html.

acción educativa exterior. En ambos casos, dicho profesorado será seleccionado mediante concurso público anual convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

1.3.1. El programa de Secciones Bilingües de español

Con el objetivo de ampliar las posibilidades de recibir educación española en el contexto de experiencias educativas interculturales, la Administración española colabora con el establecimiento de secciones españolas o Secciones Bilingües, en centros de titularidad de otros Estados o de Organismos internacionales, en los que se imparten enseñanzas de niveles no universitarios con validez en otros sistemas educativos. Estas secciones se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte. El propio ministerio determina las condiciones académicas para la expedición de títulos académicos españoles.

En la actualidad el programa de Secciones Bilingües, del que formo parte como docente desde el curso académico 2010 – 2011, se desarrolla en un total de 61 centros educativos de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía (Fig. 1.4). Implicando a un total de 136 docentes españoles seleccionados por la Administración española. El programa cubre en los países de destino las necesidades de profesorado de lengua y cultura españolas, y de otras áreas de español. Sin embargo, las materias y los currículo serán diferentes en cada país adaptándose a las necesidades y contextos educativos de cada estado. Además de la enseñanza de español como Lengua Extranjera, en las plazas ofertadas se demandan profesores de las siguientes áreas:

- Geografía e Historia: Bulgaria, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia.
- Matemáticas, Física, Química y Biología: Eslovaquia, Hungría Y República Checa.

1.4. La acción educativa española en Polonia

En este apartado explicaremos brevemente el papel de la Administración educativa española desde su llegada a Polonia hasta la actualidad. Para ello se analiza la presencia de las lenguas extranjeras en el sistema educativo polaco. En un segundo apartado, se expone el origen y el desarrollo de la actividad educativa del gobierno español en Polonia. Así se podrá comprobar como, en poco tiempo, la enseñanza de la lengua española se ha extendido gracias a la introducción de materias con contenidos en español. Ese es el caso de la propia historia de España objeto de nuestro estudio. Para terminar, se realizará una valoración de la enseñanza bilingüe de español que se desarrolla en Polonia empleando para ello un estudio estadístico.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

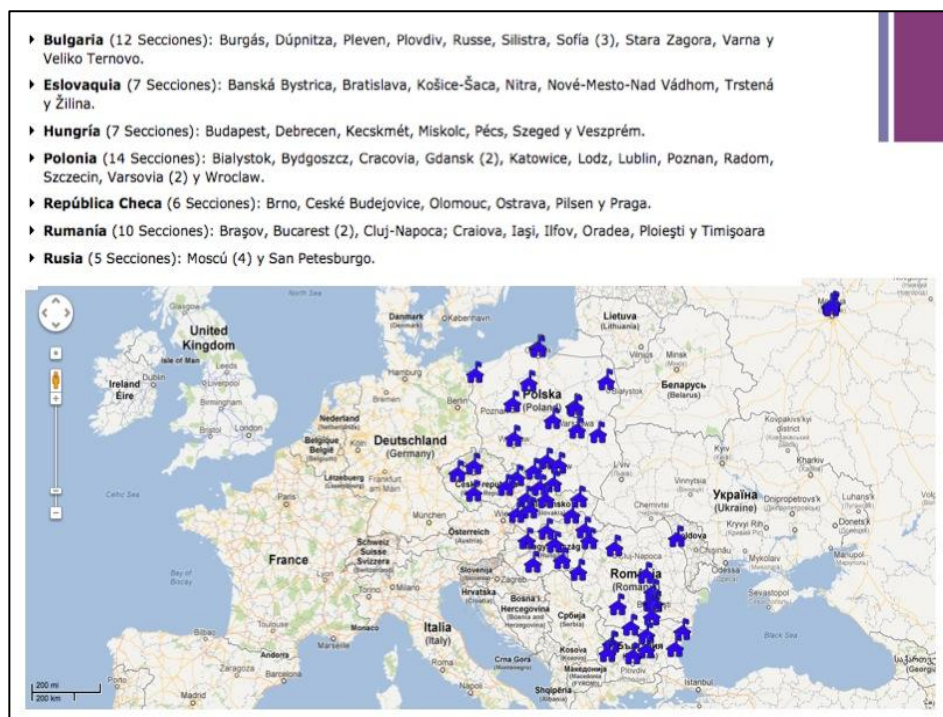


Fig. 1.4. Mapa de localización de las Secciones Bilingües del Ministerio de Educación español (Curso 2013 – 2014).

1.4.1. Diagnóstico actual de la enseñanza de idiomas extranjeros en Polonia.

Tradicionalmente la sociedad polaca ha mostrado gran interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo notable la capacidad que tienen para poder comunicarse en otras lenguas. Tal vez, la dificultad que implica el estudio de su idioma facilita el estudio de otras lenguas. El hecho de que la lengua polaca sólo se hable en sus límites territoriales, puede ayudar a comprender el por qué de estas motivaciones.

En el siguiente gráfico (fig. 1.5), se puede apreciar las principales lenguas extranjeras que aprenden los estudiantes polacos de secundaria en la actualidad⁶. En primer lugar, no nos sorprende encontrar al idioma inglés en la primera posición con un total de 4,4 millones de estudiantes. El segundo puesto está destinado a la lengua alemana (1,8 millones), país vecino con una larga tradición de relaciones económicas. Además de tratarse de uno de los principales destinos de los emigrantes polacos en las últimas décadas. El tercer puesto lo ocupa el idioma ruso. Una lengua que durante la segunda mitad del pasado siglo era obligatoria por motivos políticos. En la actualidad, la cercanía a este país y la larga tradición de relaciones comerciales ha provocado que sea una lengua que cada vez más estudiantes polacos escogen durante su etapa

⁶ Este conjunto de datos procede del anuario “El mundo estudia español” (2012), en el que se recogen datos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en los sistemas educativos de los treinta y cinco países en los que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene presencia. <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espaol/2012.html>

escolar. La lengua francesa la sigue en popularidad con cerca de 150mil estudiantes. Después, se sitúan otras dos lenguas románicas. El español con 40mil matriculados, que como veremos a continuación se halla en plena expansión, y el italiano con cifras mas modestas (16mil).

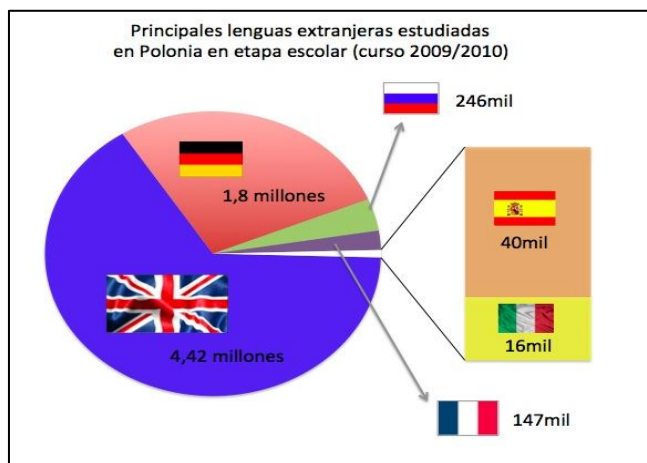


Fig. 1.5. Principales idiomas extranjeros en Polonia durante la etapa escolar.

1.4.2. Origen de la enseñanza del español en los centros educativos polacos.

Como apuntaba Vila (1983), hace ya tres décadas que, cada vez, es más necesario conocer en el ámbito educativo varias lenguas. El aumento de las relaciones internacionales y la existencia de diferentes lenguas en un mismo espacio político, en este caso la Unión Europea, se ha traducido en el plano educativo en un conjunto de programas que conducen a implementar en los currículos escolares el uso de otras lenguas que no sean la materna. En ese sentido, los primeros contactos en materia educativa entre el gobierno polaco y español se producen con la firma del acuerdo de cooperación cultural y científica firmado en Varsovia el 27 de mayo de 1977. A partir de este convenio, ambas administraciones se comprometen a iniciar y desarrollar la cooperación en los campos de la educación, la ciencia, la cultura, el arte y los medios de comunicación social. Gracias a ello, se abren las puertas a la movilidad entre representantes de instituciones educativas, científicas, culturales y artísticas de ambos Estados. Se fomentan los ambientes de intercambios culturales, la posibilidad de poder realizar estudios y prácticas en las entidades científicas y educativas superiores. Por primera vez, los gobiernos firmantes toman el acuerdo de reconocer o validar los diplomas, títulos y grados académicos obtenidos en cada uno de los Estados.

Además de la cooperación cultural con el envío de publicaciones y revistas científicas, se propone el desarrollo de un programa de enseñanza del idioma español en la entonces República Popular de Polonia y, con ello, la creación de lectorados. En el año 1978 es cuando se oficializa la presencia de personal docente de las instituciones académicas españolas.

No obstante, hasta comienzos de los años 90 no será el origen de las Secciones Bilingües (SS.BB.) de español en Polonia. Esta época coincide con

la llegada de la democracia y con su proceso de integración en la Unión Europea. Consciente de la importancia de la lengua española y de su utilidad a nivel profesional y académico, el ministerio decide abrir de forma experimental en el curso 1992 - 1993 en el Liceo nº XXXIV “Miguel de Cervantes” de Varsovia la primera sección bilingüe con idioma español en Polonia.

Un año más tarde, se produce la inauguración en Varsovia de la primera sede del Instituto Cervantes en territorio polaco. Institución de titularidad nacional cuya labor se centra en fomentar la enseñanza de la lengua española y en dar a conocer en todo el mundo el patrimonio cultural de todos los países de habla hispana; siendo la única sede abierta en Polonia, hasta que en 2004 se inaugura otra en Cracovia. En marzo de 1996 se firma entre los Estados español y polaco el “*Acta Final de la VIII sesión plenaria de la comisión permanente hispano-polaca para la aplicación del convenio sobre cooperación cultural y científica para los años 1996 – 1999*”. Un año más tarde, tomando como base dicha Acta, el gobierno polaco representado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por una lado y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español por el otro, establecen las normativas que regulan la creación y funcionamiento de las secciones bilingües con idioma español en liceos polacos, la organización de los exámenes de bachillerato del alumnado de estas secciones y los requisitos necesarios para que el ministerio español pueda otorgar el Título de Bachiller.

La satisfacción de los responsables de educación polacos por el buen funcionamiento de esta primera experiencia de enseñanza bilingüe en Varsovia determina que se ponga en marcha en Cracovia el VI Liceo “*Adam Mickiewicz*” el siguiente curso académico. Tras la apertura de esta segunda sección, el reto a seguir por parte de la administración española y polaca es continuar este proyecto en centros públicos de otras regiones.

A partir del curso 2009/2010, se instaura en Polonia la obligación de la enseñanza de idiomas extranjeros en la etapa de educación primaria y en ese mismo año, la Administración polaca incluye la obligatoriedad del aprendizaje de dos idiomas extranjeros en la educación secundaria. Hasta llegar a que en el currículo polaco la enseñanza de los idiomas extranjeros tenga más presencia que otras materias troncales como la lengua polaca o las matemáticas. Uno de los objetivos es introducir, a edades cada vez más tempranas, el aprendizaje de lenguas extranjeras y de enriquecer el currículo en cursos más avanzados, mediante la incursión de materias AICLE o CLIL en su modelo inglés (*Content and Language Integrated Learning*).

Así pues, desde ese momento cada año el número de secciones crecerá a lo largo de todo el país. Hoy en día este programa educativo puede considerarse como la principal actividad de las instituciones educativas del gobierno español en Polonia. Con un total de 14 secciones bilingües ubicadas en las principales ciudades polacas (fig. 1.6).

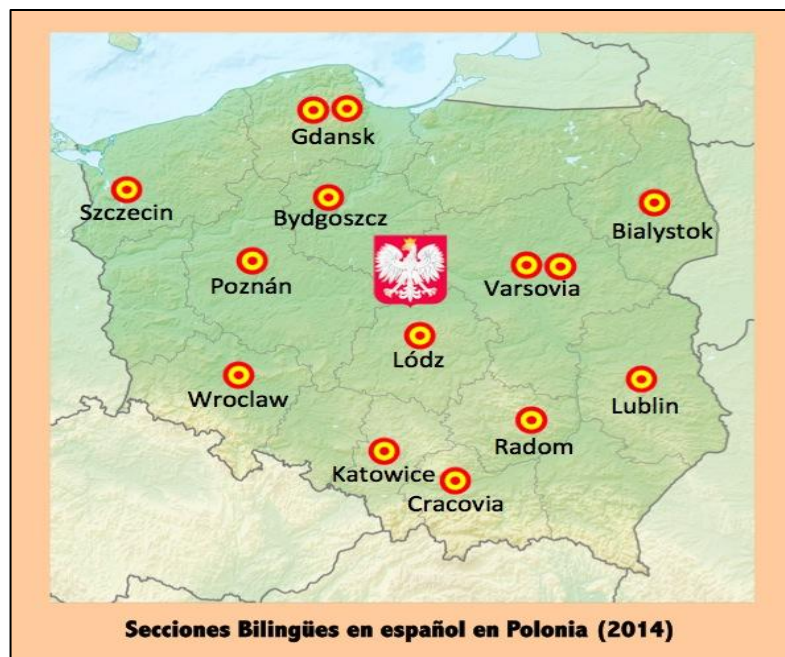


Fig. 1.6. Mapa de localización de las Secciones Bilingües en Polonia

El último acuerdo hispano polaco que afecta a la enseñanza de la lengua española en Polonia data de marzo de 2011. A través del cual, ambas partes apuestan por continuar con el apoyo y promoción del idioma español en Polonia y del polaco en España, promover la educación bilingüe en las escuelas de los respectivos sistemas educativos y apoyar las acciones dirigidas a la formación bilingüe.

1.4.3. Diagnóstico de la enseñanza bilingüe de español en Polonia.

La lengua española en el sistema educativo polaco, como ya advertimos anteriormente, es todavía poco representativa, ocupa el quinto lugar con una presencia de un 0,6%. Pero como se puede comprobar (fig. 1.7), en los últimos años ha sufrido un importante crecimiento. Para el curso 2012-2013 ya estaban matriculados más de 60mil, más del doble de los existentes cinco años atrás.

La integración de España en Europa, el auge del español en Estados Unidos, la importancia de la cultura y del estilo de vida hispano, así como las expectativas profesionales que crea Latinoamérica han contribuido a considerar a la lengua española como un idioma “de moda” en territorio polaco. La cooperación entre las administraciones educativas polacas y españolas se ha traducido en la apertura de nuevas secciones bilingües logrando que la lengua española sea más valorada y tenga mayor presencia en las nuevas ofertas educativas de los centros de enseñanza secundaria polacos.

Así de las diez secciones del año 2005 se ha pasado en el curso 2013-2014 a 33. Gracias sobre todo a la apertura de las primeras secciones dependientes del Ministerio de Educación polaco (fig. 1.8).

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

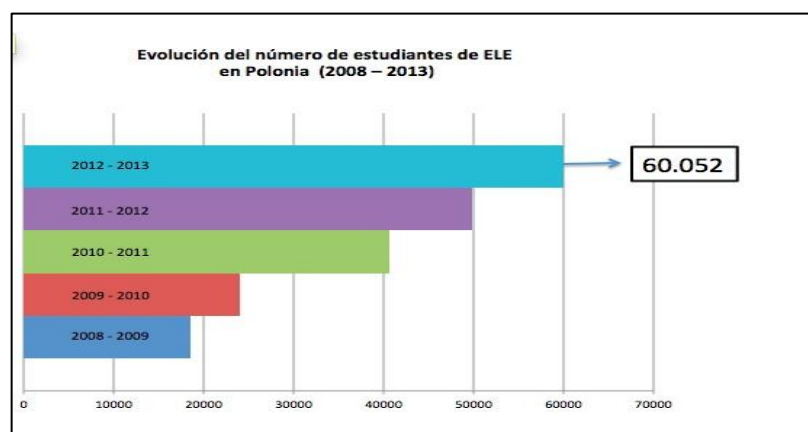


Fig. 1.7. Evolución del número de alumnos de ELE en Polonia (2008 – 2013)

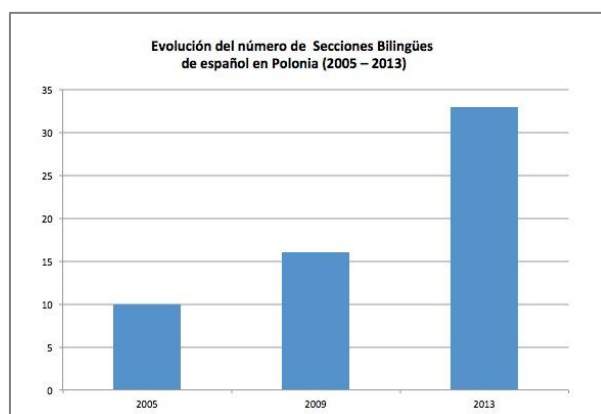


Fig. 1.8. Evolución del número de SS.BB. en Polonia (2005 – 2013)

Hoy, las secciones bilingües de Polonia ofertan dos modalidades de estudios (tabla. 1.3):

- La Modalidad I que está impartida en dos etapas: 3 años de *gimnazjum* (secundaria obligatoria) con 6 horas semanales de ELE (español como Lengua Extranjera) y 3 años de liceo (Bachillerato) a los que además de la enseñanza de la lengua española se añaden tres asignaturas con contenidos en español (Literatura española, Geografía e Historia de España).
- La Modalidad II que ha funcionado durante los últimos lustros y que está en proceso de extinción. Se imparte exclusivamente en los liceos. Se desarrolla en cuatro cursos. Comenzando por un Año 0, de inmersión lingüística en el que se imparten hasta un total de 18 horas a la semana de español. Una vez superado este año, los alumnos están en condiciones de poder cursar los tres años de Liceo siguiendo el mismo esquema que se da en la modalidad I.

Tabla
1.3.
Modelo de
distribución
horaria
usada

	Horas semanales	ELE	Lengua y Literatura	Geografía de España	Historia de España
1º Liceo	10	4	3	1	2
2º Liceo	10	3	3	2	2
3º Liceo	10	3	4	1	2
Total horas semanales	30	10	10	4	6

a como referencia para las SS.BB.

Este programa formativo culmina con la realización opcional de una serie de pruebas que, una vez superadas, les permitirá obtener el Título Oficial de Bachiller. Llave de acceso directo para los interesados en cursar estudios universitarios en España.

Cada una de las secciones bilingües polacas tiene contratados al menos dos profesores españoles. Uno de Geografía e Historia de España y otro destinado a la enseñanza de la Lengua y Literatura española. Ambos, deben de completar su horario con la docencia de español como Lengua Extranjera (ELE). La selección del profesorado de Geografía e Historia, al igual que el de la otra especialidad, corre a cargo de la administración española, con convocatorias oficiales anuales en las que pueden participar todos los ciudadanos españoles. Para optar a las plazas de nuestra especialidad será necesario estar en posesión de un título universitario de licenciado/grado en Geografía/Historia o en Humanidades, junto con el certificado de aptitud pedagógica (C.A.P.) o del máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además, se tendrá en cuenta el expediente académico, la experiencia docente en España y, en el exterior, la participación en actividades relacionadas con el ámbito educativo, la participación en actividades de formación del profesorado, el conocimiento de idiomas y las publicaciones. La oferta pública de la convocatoria de profesores de las Secciones Bilingües de Polonia en la especialidad de Geografía e Historia para el curso 2013 – 2014 fue de 14 plazas. En Polonia existen actualmente las siguientes Secciones Bilingües⁷ (fig. 1.9).

⁷ Las cifras de alumnos se refieren al total de escolares que tiene el centro incluyendo a los que forman parte de la sección.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

<p>Liceum N° III "KRYSZTOF KAMIL BACZYNSKI" (Białystok) Año de creación: Curso 2007 – 2008 Alumnos: 830 Profesores de español 5 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 26 / 2º 27 / 3º 25 Horas de historia de España: 6 (1º - / 2º 3 / 3º 3)</p>	<p>Liceum N° I "CYPRIAN KAMIL NORWID" (Bydgoszcz) Año de creación: Curso 2005 – 2006 Alumnos: 750 Profesores de español 5 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 29 / 2º 22 / 3º 27 Horas de historia de España: 7 (1º 2 / 2º 3 / 3º 2)</p>
<p>Liceum N° VI "ADAM MICKIEWICZ" (Cracovia) Año de creación: Curso 1997 - 1998 Alumnos: 1022 Profesores de español 11 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 61* / 2º 39 / 3º 30 Horas de historia de España: 5 (1º 2 / 2º 2 / 3º 1) * se han creado dos grupos</p>	<p>Liceum N° III "BOHATERÓW WESTERPLATTE" (Gdansk) Año de creación: Curso 2006 - 2007 Alumnos: 608 Profesores de español 4 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 35 / 2º 25 / 3º 21 Horas de historia de España: 6 (1º - / 2º 3 / 3º 3)</p>
<p>Liceum N° XV "EUROPA UNIDA" (Gdansk) Año de creación: Curso 2004 - 2005 Alumnos: 571 Profesores de español 6 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 25 / 2º 27 / 3º 17 Horas de historia de España: 7 (1º 2 / 2º 2 / 3º 3)</p>	<p>Liceum N° LICEUM N° II "MARIA KONOPNICKA" (Katowice) Año de creación: Curso 2005 - 2006 Alumnos: 601 Profesores de español 6 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 33 / 2º 33 / 3º 32 Horas de historia de España: 7 (1º 2 / 2º 2 / 3º 3)</p>
<p>Liceum N° XXXII "HALINA POSWIATOWSKA" (Łódź) Año de creación: Curso 2002 – 2003 Alumnos: 992 Profesores de español 8 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 25 / 2º 30 / 3º 24 Horas de historia de España: 4 (1º - / 2º 2 / 3º 2)</p>	<p>Liceum N° IX "NICOLÁS COPÉRNICO" (Lublin) Año de creación: Curso 2006 – 2007 Alumnos: 731 Profesores de español 3 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 19 / 2º 10 / 3º 17 Horas de historia de España: 8 (1º 2 / 2º 3 / 3º 3)</p>
<p>Liceum N° XVII "JÓZEF TISCHNER" (Poznan) Año de creación: Curso 2003 - 2004 Alumnos: 1013 Profesores de español 7 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 17 / 2º 28 / 3º 24 Horas de historia de España: 6 (1º 1 / 2º 3 / 3º 2)</p>	<p>Liceum N° IV "TYTUS CHALUBINSKI" (Radom) Año de creación: Curso 2004 - 2005 Alumnos: 731 Profesores de español 5 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 28 / 2º 29 / 3º 29 Horas de historia de España: 6 (1º 1 / 2º 3 / 3º 2)</p>
<p>Liceum N° XIV (Szczecin) Año de creación: Curso 2006 - 2007 Alumnos: 598 Profesores de español 8 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 14 / 2º 13 / 3º 16 Horas de historia de España: 5 (1º 1 / 2º 2 / 3º 2)</p>	<p>Liceum N° XXII "JOSÉ MARTÍ" (Warsovia) Año de creación: Curso 2004 - 2005 Alumnos: 666 Profesores de español 7 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 30 / 2º 29 / 3º 25 Horas de historia de España: 5 (1º 1 / 2º 2 / 3º 2)</p>
<p>Liceum N° XXXIV "MIGUEL DE CERVANTES" (Warsovia) Año de creación: Curso 1991 - 1992 Alumnos: 595 Profesores de español 8 (4 de la sección) Alumnos por curso: 1º 32 / 2º 28 / 3º 27 Horas de historia de España: 5 (1º 1 / 2º 3 / 3º 2)</p>	<p>Liceum N° XXII "JULIUSZ SLOWACKI" (Wrocław) Año de creación: Curso 2003 - 2004 Alumnos: 976 Profesores de español 9 (2 de la sección) Alumnos por curso: 1º 21 / 2º 19 / 3º 23 Horas de historia de España: 5 (1º 2 / 2º 3 / 3º 2)</p>

Fig. 1.9. Información básica de las Secciones Bilingües en Polonia

A partir de los anteriores datos, se realizará un breve análisis estadístico sobre la situación educativa de las Secciones Bilingües en Polonia correspondientes al curso académico 2013-2014. Para ello, se analizará cuál es su antigüedad, el número total de alumnos de los centros que participan en el programa, los alumnos matriculados en estos estudios. Relacionando ambos parámetros, se valorará el grado de importancia que tiene cada grupo en los centros donde se imparte esta modalidad de estudios. Otro aspecto a analizar será el número de profesores que participan en la enseñanza del español en cada liceo, el número de alumnos por curso y, por último, las horas que se dedican en cada uno de ellos a la asignatura de Historia de España.

a) Fecha de creación de las Secciones

Como ya hicimos referencia anteriormente, la primera S.B. fue creada de forma experimental en Varsovia en el curso académico 1991-1992. Su éxito y la mayor demanda de estudios del español en Polonia facilitaron la apertura de una nueva sección en Cracovia (1997-1998). Hay que esperar un lustro hasta el arranque de la tercera en la ciudad de Łódź (2002-2003). A partir del curso siguiente, se producirá un goteo continuo de aperturas de nuevos centros, Poznan y Wrocław (2003-2004), Gdansk XV, Radom y la segunda sección de Varsovia, el liceo “José Martí”⁸ (2004-2005), Bydgoszcz y Katowice un año más tarde (2005-2006). El curso 2006-2007 arrancará con tres nuevas incorporaciones (Szczecin, Lublin y Gdansk III). La última sección que se abrió fue la de Białystok (2007-2008). (fig. 1.10.).



Fig. 1.10. Cronología de las secciones bilingües en Polonia.

⁸ A partir de ahora, para referirnos a las dos SS.BB. de Varsovia lo haremos de la siguiente manera: el Liceo Miguel de Cervantes pasará a ser Varsovia XXXIV, mientras que el Liceo José Martí será Varsovia XXII.

b) Alumnado por centro

Por lo que respecta al número de alumnos, el tamaño de los centros educativos con SS.BB. es muy variable. El número medio de alumnos de los catorce centros objeto de estudio es de 763. Sin embargo, existen notables diferencias respecto a su ocupación. Como se puede comprobar a partir del siguiente cuadro (fig. 1.11), los tres centros con mayor número de estudiantes son Cracovia (1022), Poznan (1013) y Lódz (992). Por el contrario, por debajo de la media, se sitúan seis liceos, de los cuáles tres no alcanzan siquiera los 600 estudiantes. Se trata de las secciones de Szczecin (598), Varsovia XXII (595) y Gdansk XV (571).

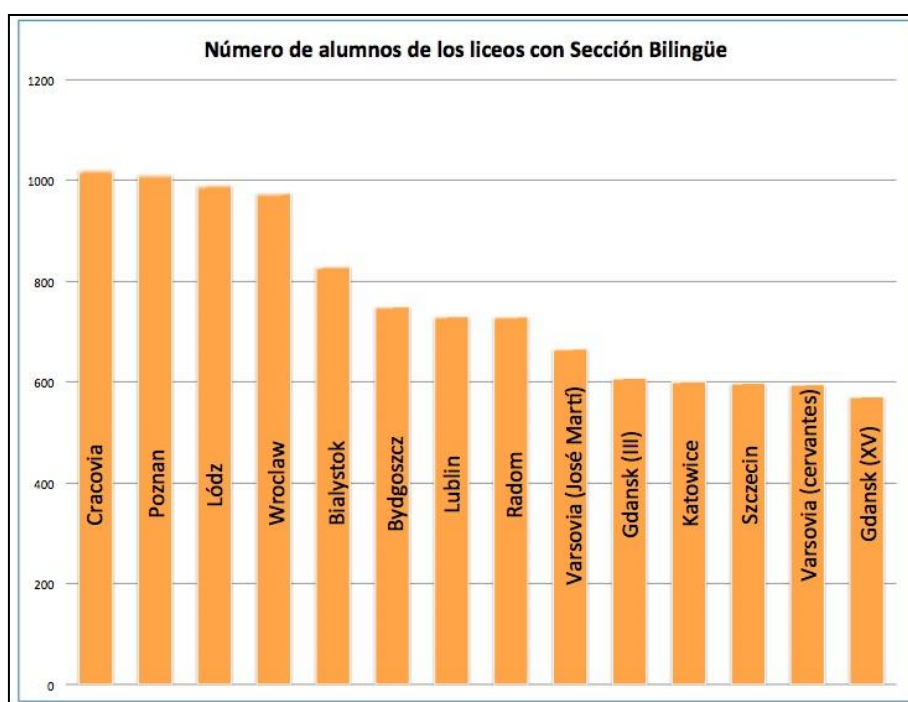


Fig. 1.11. Número alumnos de los liceos con Sección Bilingüe

Una vez analizado el tamaño de los centros educativos donde se imparte esta modalidad de estudios, pasamos a centrarnos exclusivamente en el alumnado dependiente de las SS.BB. (fig. 1.12). El total de alumnos matriculados en dicho programa para el curso 2013 – 2014 es de 1091 (78 alumnos/centro). Sin embargo, a la hora de la cuantificación comprobamos de nuevo una notable disimetría entre centros. La sección más numerosa es la de Cracovia, con 130 alumnos. En segundo lugar, aparece Katowice, que no alcanza por poco los tres dígitos (98) y, ocupando el tercer puesto, Varsovia XXXIV con 87 escolares. En el vagón de cola, con cifras sensiblemente inferiores a la media nacional, se sitúan los liceos de Lublin y Szczecin, con 46 y 43 estudiantes respectivamente.

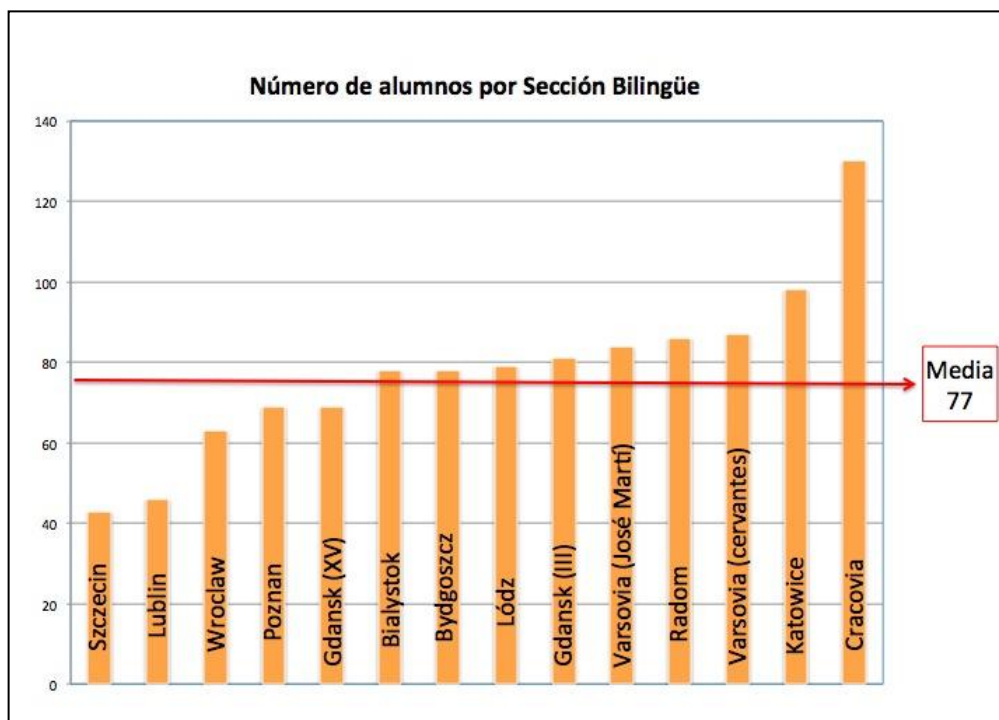


Fig. 1.12. Número de alumnos por Sección Bilingüe.

Tomando como referencia los datos de los dos cuadros estadísticos anteriores, se podrá valorar el porcentaje de alumnos que tiene cada una de las secciones en los centros educativos en los que están situadas (fig. 1.13). El programa en términos cuantitativos tiene escasa influencia en los centros donde se imparte, apenas representa el 10% del total del alumnado de los liceos. Sin embargo, no todos los centros cuentan con el mismo peso. Por encima de la media sobresalen las secciones de Katowice (16%), Varsovia XXXIV (14%) y Gdansk III (13,3%). En el otro de los extremos, con porcentajes de representatividad muy austeros, encontramos a las secciones de Poznan (6,8%), Wrocław (6,4%) y Lublin (6,2%)

c) Profesorado de español

A la hora de considerar el profesorado español implicado en la enseñanza de la lengua española, así como de otras materias con contenidos en lengua española en los liceos con Sección Bilingüe. En primer lugar, se debe distinguir a los dependientes de la Consejería de Educación de los contratados por los propios centros polacos, sin ayuda alguna de la Administración española. En total, para toda Polonia, en el curso 2013-2014 el número de docentes está cercano a la centena (fig. 1.14). El profesorado español dependiente de "España", responsable principalmente de la enseñanza de materias con contenidos AICLE es el menos numeroso. Salvo la sección de Varsovia XXXIV, que dispone de cuatro profesores, las SS.BB. solamente cuentan con dos docentes, uno de Lengua y Literatura española y otro de Geografía e Historia de España. El segundo grupo, representado por los profesores contratados directamente por el Liceo, presenta una distribución mucho mas heterogénea. Sin embargo, la casi totalidad de ellos tiene una

aspecto en común. La enseñanza del español como lengua extranjera ya sea de grupos que formen parte o no de la Sección.

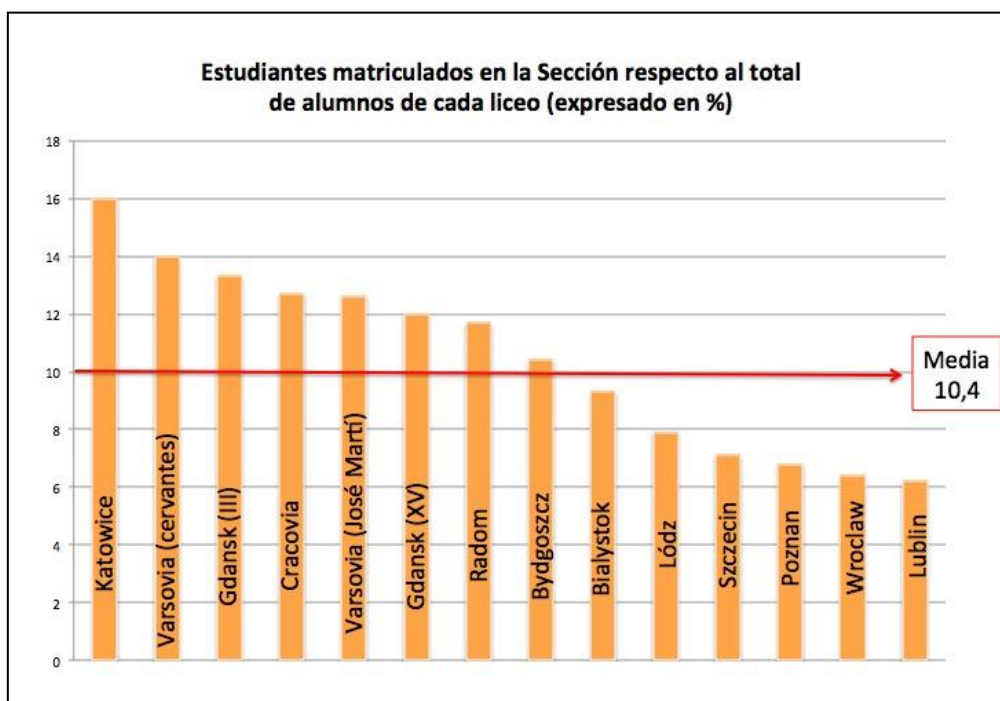


Fig. 1.13. Porcentaje de alumnos de SS.BB. respecto al total de alumnos en cada liceo.

Como se observa, a partir del anterior gráfico, las secciones con mayor número de docentes de español son Cracovia (11), Wroclaw (9), Lódz, Szczecin y Varsovia XXXIV (8). Cifras que difieren considerablemente con las que presentan los liceos de Lublin (3) y Gdansk III (4). Como se puede desprender de esta estadística, no en todos los liceos se muestra el mismo nivel de interés por la enseñanza del español, fuera del ámbito de los grupos que forman parte de las SS.BB.

d) Horas de enseñanza de la Historia de España

A la hora de planificar la carga horaria de las materias con contenidos en español no se aprecia un acuerdo entre los responsables de la gestión académica de los centros. Para la asignatura de Historia de España existen múltiples combinaciones:

- Distribución más o menos equitativa de la enseñanza de la historia de España en los tres cursos (Lublin, Varsovia XXXIV, Radom, Poznan..)
- Centros como los de Bialystok, Gdansk III y Lódz que, a la hora de su diseño curricular, han optado por concentrar la materia objeto de estudio en los dos últimos años de liceo. Reservando en exclusiva el primer año del liceo a la enseñanza de la lengua española.
- Centros como Cracovia con dos grupos bilingües el primer año del liceo y con una distribución diferente (uno básico y otro avanzado).

Como se puede observar en el siguiente cuadro (fig. 1.15.), el número medio de horas de Historia de España, a lo largo de los tres años de liceo, está cercano a las seis horas semanales. Sin embargo, existen pequeñas diferencias entre secciones. Por ejemplo, Lublin, una de las secciones con mayores problemas en cuanto a número de estudiantes y con la menor plantilla de profesores de español es, sin embargo, la que más horas dedica a la enseñanza de la Historia de España; 8 por semana repartidas entre los tres cursos (2 + 3 + 3). Con una hora menos de clase están los centros de Wrocław y Bydgoszcz. Por debajo de la media, las secciones con menor horas de docencia en la programación docente son Cracovia, Szczecin y Varsovia XXII con únicamente cinco horas semanales.

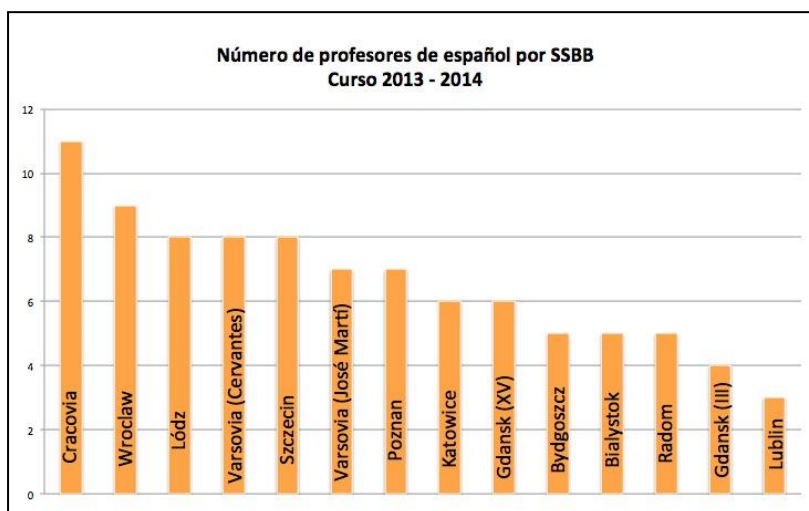


Fig. 1.14. Número de profesores de español por SS.BB.

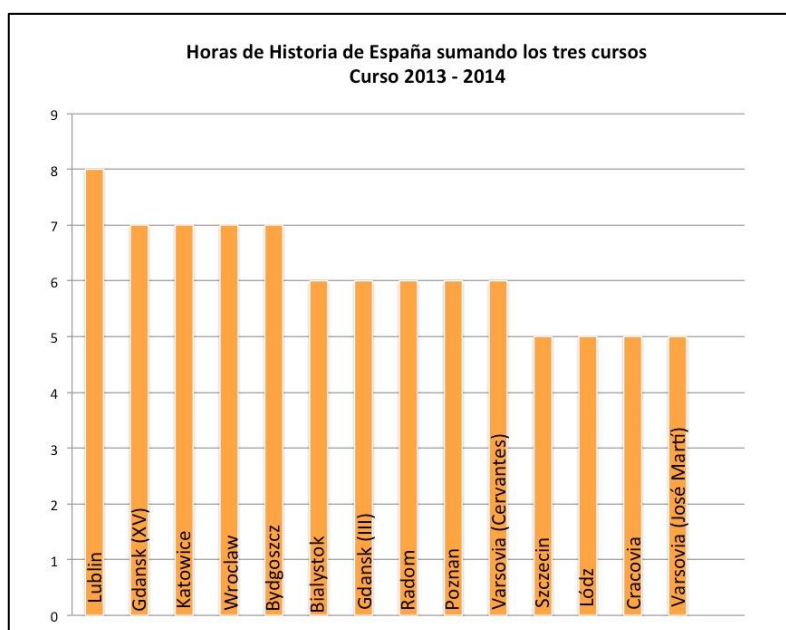


Figura 1.15. Horas totales de Historia de España por SS.BB.

1.5. Comienzo y evolución de la enseñanza de la Historia de España en Polonia.

Antes de presentar el currículo de la materia, parece prioritario responder a cuándo se decide incluir y por qué aparece en las programaciones didácticas de las Secciones Bilingües la asignatura de Historia de España con contenidos en español. Como se indicará en el capítulo siguiente, en 1992 se abrió de manera experimental la primera Sección Bilingüe en Varsovia. Este será el punto de partida de la enseñanza de la lengua española y de las asignaturas de Historia de España con contenidos de Arte y Geografía de España, unificadas ambas bajo el nombre de Cultura Española. Más tarde en 1997, en los acuerdos oficiales entre las instituciones polacas y españolas sobre la creación y funcionamiento de las Secciones Bilingües en Polonia, se hace mención además del currículo de las materias con contenidos en español a las características del examen para la obtención del título de Bachiller. En dicho documento, se indica que los alumnos polacos, evaluados en la *matura* Bilingüe de español, deben superar tanto el examen de Lengua Española y Literatura como de Cultura Española.

Por lo que respecta al diseño curricular, al nombre y modalidad de enseñanza de la materia por contenidos, cada liceo se organiza según sus posibilidades. En algunos de ellos, ni siquiera existe como tal la materia de Cultura Española. No obstante, pese a la visible disparidad que pudiera generarse entre secciones, todos los alumnos al final del liceo debían pasar por una prueba de *matura* unificada de Cultura Española, en la que se incluían los contenidos de las materias anteriormente citadas.

El curso 2002- 2003, con la apertura de nuevas secciones bilingües a lo largo del territorio polaco, se comenzaron dichos cursos. Este mismo año, se generó un cambio significativo en lo que respecta a la docencia de la Historia de España. Por primera vez, el Ministerio seleccionó e incorporó profesores especialistas del área de las Ciencias Sociales. Hasta entonces, los responsables de impartir los contenidos de Geografía, Historia de España y Arte eran los profesores de Lengua y Literatura española. Esta modificación trató de paliar una serie de carencias que repercutían en la calidad de la enseñanza de esta disciplina.

Antes de la llegada de profesores especialistas en las Ciencias Sociales, la planificación de la materia de Cultura Española se encontraba bastante desarticulada. Su consideración, así como el nivel de excelencia académica no se podía siquiera equiparar al obtenido en las disciplinas de Lengua y Literatura española.

En las primeras programaciones, los contenidos de Historia de España recogían el devenir histórico desde la Prehistoria hasta la España actual. Esos contenidos estaban ordenados cronológicamente y se agrupaban en varios bloques divididos, a su vez, en temas o unidades didácticas en torno a grandes épocas y periodos considerados como clásicos en la historiografía española. Por lo que respecta a la Historia del Arte, los alumnos de las SS.BB.⁹ debían analizar, valorar e interpretar las obras más singulares del arte español y sus artistas; para ello, se debía tener en cuenta que los aspectos básicos del arte español ya aparecían integrados en el currículo polaco de Historia del Arte.

⁹ SS.BB., nos estamos refiriendo a las Secciones Bilingües.

Como consecuencia de la reforma realizada por la administración educativa polaca para los exámenes de *matura* en 2004, los Ministerios de educación español y polaco firman, ese mismo año, un anexo al anterior acuerdo de 1997 -que trataba sobre la creación y el funcionamiento de las SS.BB-. Ambas instituciones consideran necesario introducir cambios en la base legal de la organización del examen, para la obtención del Título de Bachillerato español. Según el texto, a partir del curso escolar 2005-2006:

“todos los alumnos de las SS.BB. que deseen obtener el título español deberán realizar además la parte oral de lengua polaca y española, la parte escrita de lengua polaca, español y una asignatura impartida en el sistema bilingüe (en la parte polaca del examen podrá elegir entre Historia, Geografía, Historia del Arte; en la parte española Cultura Española, independientemente de la asignatura que haya elegido el alumno en la primera parte del examen). Además, el alumno podrá presentarse a tres exámenes optativos...”. (Monitor Polski, 2006¹⁰).

La superación de todos los exámenes era condición indispensable para obtener simultáneamente el certificado polaco de bachillerato y el Título de Bachiller español. En este mismo documento, además, se incluía en su anexo un índice de las exigencias detalladas del examen de Cultura Española. Desde ese momento y hasta el curso 2008-2009, no se produjeron cambios sustanciales en lo que respecta a los contenidos y a las características de la prueba de *matura*. Sin embargo, un año más tarde, la comisión examinadora de la administración educativa polaca (CKE) emite un decreto mediante el cual se suprime el examen de Cultura Española. Uno de los argumentos en los que se basa es la dificultad de integrar esta materia en el nuevo modelo educativo polaco, ya que no se podía equiparar a ninguna materia polaca. Como alternativa, se propuso la integración de la Geografía y la Historia de España con las materias polacas. En el caso de la Historia de España, con la Historia Universal.

Esta modificación obligó a elaborar un nuevo diseño curricular que afectaba a la parte de la Historia de España tomando como referencia la resolución de 11 de Julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional *“por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de Lengua Española y Literatura y de Geografía e Historia de España para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller”.*

A partir de ese momento, el ATD (Asesor Técnico Docente) de la Consejería de Educación y los profesores de Historia de España comenzaron, desde diferentes grupos colaborativos, a adaptar la asignatura a las nuevas exigencias. Siendo, desde entonces, los responsables, de la elaboración de materiales, selección y revisión de los contenidos mínimos con objeto de establecer un programa común para todas las secciones. En último lugar, se pasó a reformular el examen de *matura* ya que se trataba de un examen complejo y demasiado abierto. Como alternativa, desde esos contenidos mínimos el profesorado podía delimitar cada uno de sus ejes o bloques

¹⁰ El monitor Polski de Polonia es el equivalente al B.O.E. español.

temáticos y preparar, en mejores condiciones, a ese alumnado para afrontar esta importante prueba.

Hasta el curso 2009-2010, las pruebas para obtener el Título español de Bachiller fueron organizadas y reguladas por la Comisión Central de Exámenes (CKE). Este organismo examinador, dependiente del Ministerio Nacional de Educación de Polonia, en un comunicado de septiembre de 2010, además de modificar las condiciones para obtener el Título de Bachiller¹¹, consideró que los resultados de los alumnos en los exámenes con contenidos en español (Geografía e Historia de España) debían eliminarse del certificado de bachillerato polaco. Además, la CKE, en ese mismo año, dejó de ser el centro responsable de la gestión, elaboración y corrección de los exámenes de *matura*. Desde entonces, dicha tarea fue de la Consejería de Educación que, además de diseñar el examen de *matura* de cada una de las disciplinas de contenidos en español, también era responsable de su corrección y revisión.

Como consecuencia de estas medidas, las materias con contenidos en español pasaron a tener mucha menos importancia para el sistema educativo polaco. Los alumnos que cursaban esta materia no obtenían reflejado en el expediente su calificación académica. Ni siquiera existía referencia alguna a que dichas materias se hubieran cursado. A partir de esa situación, la mayoría del profesorado español recibió con cierto pesimismo esta medida considerando que dichas materias, con contenidos en español, quedaban desprestigiadas, con la sensación de no formar parte del sistema educativo polaco.

El alumnado de la sección, por otro lado, comenzó a dar menos importancia a la Historia de España pues era consciente de que el esfuerzo realizado, no se veía reflejado en la certificación oficial polaca. El único reconocimiento sería la obtención la certificación académica española del Título de Bachiller. Pese a esta pérdida de peso de las materias con contenidos en español, no se asiste a un descenso en el número de alumnos que deciden comenzar sus estudios en las Secciones Bilingües, así como en el total de estudiantes que, al finalizar sus estudios, se presentan a la obtención de dicho título. Como se puede comprobar en la tabla de a continuación (tabla 1.4), el número de alumnos matriculados en el tercer curso de liceo en las SS.BB. polacas supera, en los últimos cuatro años, los 300 estudiantes. De los cuáles suelen presentarse al examen de *matura* una media ligeramente superior al 60%, obteniendo una calificación media cercana al 63% (la tasa de aprobados roza en todas las convocatorias el 100%).

¹¹ Como novedad, el alumnado además de presentar y superar las materias obligatorias del Bachillerato polaco (Matemáticas, Lengua Polaca y Lengua extranjera), debían realizar un examen oral y escrito de español a nivel bilingüe junto con las materias con contenidos en Español. Asimismo, debían realizar un examen escrito de Geografía e Historia a nivel básico o ampliado en el idioma polaco. Este modelo, que solo funcionó una convocatoria, fue modificado un año más tarde. Desde entonces, no era obligatorio presentarse a las dos últimas pruebas mencionadas.

Curso Académico	Alumnos matriculados en tercero de liceo	Número de participantes en la Matura para la obtención del título de bachiller	Nota media en la Matura de Historia de España
2013 - 2014	337	202 (60%)	69/100
2012 - 2013	342	209 (61%)	60/100
2011 - 2012	309	212 (68%)	57/100
2010 - 2011	309	168 (54%)	66/100

Tabla 1.4. Datos referidos a las últimas convocatorias del examen de *matura* de Historia de España en las SS.BB. polacas.

1.6. La Consejería de Educación, la representante del Ministerio español de Educación Cultura y Deporte en Polonia

El Ministerio de Educación está presente en 17 países (Alemania, Andorra, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, China, Estados Unidos, Francia, Italia, Marruecos, Méjico, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suiza) a través de las Consejerías de Educación. Antes de 2003, fecha de apertura de la consejería de Educación en Polonia, la presencia del Ministerio español de Educación en territorio polaco estaba representada por la Asesoría Técnica. Su origen estaba vinculado a la existencia desde 1991 de la primer Sección Bilingüe en Varsovia. Será la única sección abierta en Polonia hasta el año 2003, momento en el que se crearán otras dos. Un año más tarde la consejería se reforzará con la creación de dos plazas de asesores técnicos. La apertura de nuevas secciones se irá sucediendo hasta completar las 14 existentes en la actualidad. Las SS.BB. de español se ubican en las principales ciudades polacas (generalmente en las capitales regionales). A la hora de seleccionar sus respectivas sedes, se consideró que se situaran en centros de prestigio académico; es decir, aquellas que ocupaban los primeros puestos en las clasificaciones o rankings realizados tanto a escala nacional como regional¹².

La Consejería de Educación ubicada en Varsovia es la garante de la acción educativa del Estado español en Polonia. Sin embargo, sus competencias no sólo abarcan el territorio polaco sino que además es la responsable de las agregadurías de Educación de Eslovaquia, República Checa y Rusia.

Las principales labores que desarrolla son: promocionar la enseñanza reglada del español en el sistema educativo, organizar cursos de formación del profesorado, editar publicaciones, distribución y préstamo de materiales relacionados con la lengua y cultura española e hispanoamericana, informar de estudios o becas en España, tramitación de títulos y convalidaciones de

¹² Anualmente se publican clasificaciones de los liceos polacos a nivel nacional y regional. Estos datos son muy respetados por las instituciones y la sociedad polaca a la hora de seleccionar un centro para dotarlo de programas educativos en un caso, y para poder enviar a sus hijos, los otros. Para mas información: <http://www.perspektywy.pl/portal/index>.

estudios, fomentar el establecimiento de relaciones bilaterales entre instituciones educativas y científicas del país, elaborar informes sobre el sistema educativo y la enseñanza del español en Polonia y, por último, apoyar a las instituciones españolas de educación a distancia. En la sede de la Consejería existe un centro de recursos con fondos bibliográficos, mapoteca, videoteca y todos aquellos materiales que puedan servir a los docentes de la sección. Además, cada año, cada una de ellas, reciben una pequeña partida presupuestaria para la adquisición de libros de texto y otros materiales. Los profesores responsables de la asignatura de Historia de España asesoran para la compra de aquellos materiales bibliográficos que consideren oportunos para los alumnos del centro educativo al que pertenecen.

La formación continua del profesorado se realiza mediante jornadas que sirven de intercambio de experiencias entre todos los docentes del programa. Además de estos encuentros puntuales, los 14 profesores responsables de impartir la materia de historia de España tienen la posibilidad de organizarse y compartir sus experiencias docentes a través de los Grupos de Trabajo.

1.7. Los grupos de trabajo y su funcionamiento

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) surge en 1990, con la preocupación de prestar mayor atención a los aspectos internos de la enseñanza y en especial a la docencia. Una de las vías de actuación fue la creación de grupos de trabajo, centros experimentales y centros de profesores (CEPs), desde donde se podrá llevar a cabo una verdadera renovación pedagógica e innovación didáctica (Souto, 1999b).

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su título preliminar considera que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado. En ese sentido el Ministerio de Educación ofrece programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos al profesorado de todas las enseñanzas reguladas por la ley. Este conjunto de actividades formativas están dirigidas a la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado.

Estas actividades de formación del profesorado, según el anterior decreto, se clasifican en cinco modalidades: cursos, seminarios¹³, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos. Dadas las particularidades de un tipo de enseñanza exterior como el representado por las SS.BB. en Polonia, se optó por seleccionar la modalidad de los grupos de trabajo.

Los grupos de profesores destacan por su tendencia a desarrollar un modelo basado en la indagación, al permitir contrastar las hipótesis de las personas que han diseñado los materiales, aportando también una crítica al funcionamiento escolar (Souto, 1999b). En la actualidad, en Polonia existen cuatro grupos de trabajo: de Literatura española, de enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE), de Geografía de España y por último el de Historia de España. Éstos surgieron en el curso académico 2009-2010 por iniciativa de la Consejería de Educación y dependen del Instituto Nacional de

¹³ Los grupos de trabajo también se pueden considerar como seminarios, si nos ajustamos a Fabra (1994: 69): un grupo de personas que discuten intelectualmente en torno a una serie de temas previamente preparados.

Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Para Martínez Valcárcel (1994:36), los grupos de renovación pedagógica (GRP) representan: *“espacios psicológicos-sociológicos-profesionales creados por profesores que, con preocupaciones comunes, se implican en interacciones recíprocas a través de encuentros cara a cara, en los que cada miembro comparte con los demás conocimientos y proyectos pedagógicos... dichos grupos tienen una identidad común y se dotan de un conjunto de normas y una organización que les permite alcanzar los objetivos que se establecen, mediante la utilización de los recursos internos y externos disponibles”*, podemos considerar que el grupo de trabajo de esta disciplina se ajusta a la mayor parte de sus finalidades y características.

Los objetivos de los grupos de trabajo (GGTT), entre otros, serán: contribuir a la actualización científica y didáctica del profesorado, trabajar en la incorporación de competencias básicas al currículo, incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, mejorar los contenidos curriculares de las asignaturas, reflexionar sobre los principios básicos de la práctica AICLE, el diseño de las pruebas de *matura*, la elaboración y el análisis de proyectos y materiales curriculares, así como su experimentación o pilotaje centrado en las diversas situaciones educativas. Durante su desarrollo, se establece un ambiente de discusión sobre la práctica docente generándose un espacio de diálogo y aprendizaje a partir de la experiencia de cada uno de los miembros del grupo. Hasta la fecha, como indicaremos más adelante, se han editado dos publicaciones cuyos autores son los propios participantes en este grupo de trabajo (Sardaña, 2012 y Fraile Vicente, 2014)¹⁴.

Los grupos de trabajo de Historia que se han organizado hasta la actualidad han contado con una colaboración media de 5–6 profesores. Para su participación es imprescindible ser profesor de las SS.BB. La duración del programa formativo es de carácter anual. Cada uno cuenta con un coordinador que será el responsable, entre otras cosas, de contactar con los profesores que forman parte del grupo, repartir tareas, recopilar los materiales elaborados, coordinar y moderar las reuniones de profesores de la especialidad cada vez que se realicen. En todo momento, el coordinador contará con la colaboración y la supervisión por parte de la asesoría técnica de la Consejería de Educación. Tanto el coordinador como la asesoría deberán velar por que, cuando esté finalizando el año, todos los objetivos establecidos por el grupo se hayan cumplido. A lo largo del año en el que funciona un grupo, los profesores deberán ir cumplimentando una serie de tareas o actividades previamente acordadas. El coordinador será el responsable de ponerse en contacto con cada uno de los miembros y de recopilar y ordenar los materiales.

Uno de los principales problemas con los que cuenta el GT a la hora de su organización y coordinación tiene que ver con la dispersión geográfica de sus miembros. Los GGTT cuentan con docentes que trabajan en ciudades, en algunos casos, a mucha distancia de Varsovia, sede oficial de reunión del grupo. Esto imposibilita la realización de reuniones presenciales con toda la frecuencia que se deseara. Para solucionar eso, el grupo tiene diseñado un sistema de comunicación mediante el trabajo en red a través de herramientas electrónicas. Siendo necesario completar dicho trabajo con alguna sesión presencial. El sistema de redes sociales a través de un modelo de trabajo

14 Estos dos autores son los coordinadores de la publicación, pero también participaron todos los miembros del grupo de trabajo de Historia de España.

colaborativo por internet nos ha permitido desarrollar, sin relativos problemas, el programa formativo, a pesar de esta dispersión de los docentes. Para ello, desde hace unos años se vienen usando dos plataformas. En primer lugar, se propuso la apertura de un grupo de Facebook cerrado y secreto en el que solo podían participar los miembros del grupo, el coordinador y la asesora técnica. Por motivos de operatividad decidimos compartir la misma página del grupo con los compañeros del grupo Geografía de España. El uso de esta aplicación fue un éxito, desde su apertura se han producido cientos de entradas en las que los miembros reflexionaban sobre su práctica docente. Con objeto de enriquecer el debate, se han compartido numerosos *links* de recursos educativos para la enseñanza de la Historia como textos, videos o cartografía temática. También este sistema de red ha favorecido la elaboración, intercambio y evaluación de los materiales didácticos. La posibilidad de poder leer los comentarios de todos los miembros y el contactar de manera privada mediante el chat, con alguno de ellos, ha ayudado a crear un clima de discusión y aprendizaje colaborativo incluso superior al alcanzado mediante reuniones presenciales, con menor gasto de tiempo y presupuesto.

Además del grupo de Facebook, decidimos crear una página web "*wiki*" que podía ser editada por un determinado número de personas (fig. 1.16). Los coordinadores de Geografía e Historia son los responsables de su funcionamiento invitando, para ello, a sus participantes. Al igual que en el grupo de Facebook, su acceso está restringido exclusivamente a los miembros del GT. Este recurso ha resultado de gran utilidad, ya que funciona como almacén donde se alojan los materiales elaborados por el grupo. Con una disposición bastante ordenada en categorías, cada uno de los miembros podrá modificar, subir y acceder a aquellos documentos de los que ha sido responsable.

Cualquier profesor del grupo no solo podrá ver el trabajo de los demás, sino que además podrá revisarlo para su mejora. Una de las cualidades más importantes de la "*wiki*" es su historial, en el que podremos ver los cambios elaborados por cada uno de los usuarios. Así pues, con tan solo acceder a dicho enlace, los profesores podrán utilizar los materiales diseñados por otros compañeros. Además, el coordinador y la asesora podrán comprobar, a tiempo real, si cada uno de los miembros ha elaborado correctamente las tareas encomendadas. La "*wiki*", como si de un almacén se tratará, recopila todas las actividades y materiales elaborados desde el año de su creación. Su enriquecimiento y su rigor dependerán en todo momento del trabajo y revisión por parte de los miembros.

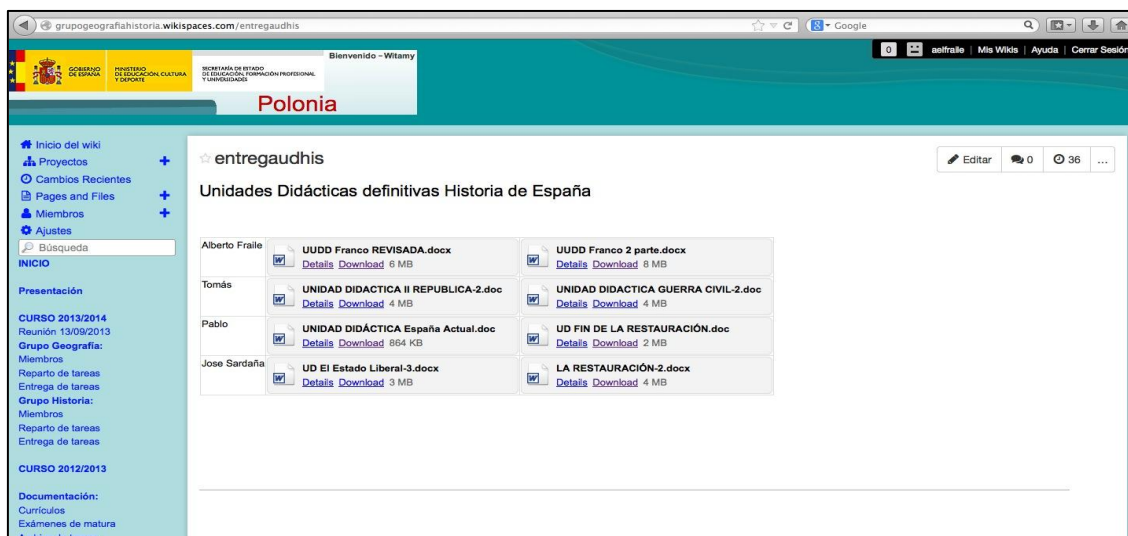


Fig. 1.16. Detalle de la wiki creada para el GT de Historia de España

El uso de estas dos herramientas ha permitido un contacto directo con todos los miembros del GT sin importar el lugar físico donde trabajan. Mejorar nuestra experiencia en lo que respecta al grupo colaborativo aprendiendo de las experiencias de los demás, así como de nuestros aciertos y errores.

El primer grupo de trabajo se desarrolló a lo largo del curso 2008-2009. Tanto el ATD (Asesor Técnico Docente) como los propios profesores de Historia de España trabajan con una programación distribuida en dos bloques: Historia de España e Historia Universal. El año siguiente se comenzó a consensuar un nuevo modelo de examen de *matura* centrado en la Historia de España. Desde entonces, cada curso académico los grupos de trabajo se encargan de dotar de materiales, tareas y actualizar contenidos a la asignatura. Así como de diseñar unos contenidos mínimos que den unidad a la enseñanza de la materia. Su objetivo no era solo unificar los contenidos expuestos en cada sección sino también acotar conceptualmente los contenidos del examen de Historia de *matura*. A continuación, resumimos brevemente los contenidos tratados en cada uno de ellos:

- octubre 2010 - diciembre 2010: “*Actualización didáctica y creación de materiales del profesorado español de Geografía e Historia en las Secciones Bilingües de español en Polonia*”. Con una duración de 20 horas (de las cuáles 12 eran presenciales). Se revisó el currículo y comparó con el de Historia universal impartido en Polonia. Además, se creó una base de datos de actividades para el alumno de diseño similar a las existentes en los exámenes de *matura*, se seleccionó una base bibliográfica de manuales y recursos para los alumnos. Por último, se consensuó un manual único para su uso en el aula por parte de todo el profesorado y alumnado de las SS.BB.

- enero 2011 - junio 2011 “*Desarrollo del currículo de Historia de España y creación de tareas de esta materia para las Secciones Bilingües de español de Polonia*”. Con una duración de 50 horas (de las cuáles 12 eran presenciales). Se mejoró el currículo de la asignatura, se elaboró

una lista consensuada de conceptos claves y unos materiales esenciales para cada unidad didáctica.

- octubre 2011 – diciembre 2011 “*Actualización científica y mejora del currículo y materiales del profesorado de Geografía e Historia de España en Secciones Bilingües de español de Polonia*”. Con una duración de 50 horas (de las cuáles 12 eran presenciales.) En este grupo además se incluyó un curso de formación en herramientas TIC para el trabajo colaborativo. Concretamente en aplicaciones informáticas de intercambio de información y ficheros (*wiki, google groups...*). Además, se preparó una guía de la asignatura para el alumno.

- enero 2012 – junio 2012 “*Publicación del currículo de historia de España con recursos didácticos para las Secciones Bilingües de español de Polonia*”. Con una duración de 50 horas (de las cuáles 12 eran presenciales). Se finalizó la revisión de la futura publicación y se modificaron los objetivos, los contenidos y la temporalización de la materia para los próximos años.

- enero 2013 – junio 2013 “*Formación y trabajo cooperativo del profesorado de Historia de las secciones bilingües de español en Polonia, Fase I*”. Con una duración de 50 horas (de las cuáles 12 eran presenciales). Se crearon nuevas unidades didácticas para la segunda publicación (Fraile Vicente, 2014). Además, se seleccionaron textos básicos y otros materiales como mapas y recursos en línea para la enseñanza de la historia de España.

- octubre 2013 – diciembre 2013 “*Formación y trabajo cooperativo del profesorado de historia de las secciones bilingües de español en Polonia, Fase II*”. Con una duración de 30 horas (de las cuáles 6 eran presenciales), se continúa con la preparación de las unidades didácticas de la futura publicación.

- Enero – junio 2014 “*Nuevos materiales de Historia de España para las secciones bilingües de español en Polonia*”. En el que además de ultimar los detalles de la publicación, se sometió a pilotaje en el aula las unidades didácticas ya diseñadas con el objetivo de valorar su grado de dificultad y su adecuación e interés por parte del alumnado.

Capítulo 2: Fundamentación teórica

2.1. Introducción teórico-epistemológica de la Historia dentro de las Ciencias Sociales

- 2.1.1. Las Ciencias Sociales: concepto y clasificación
- 2.1.2. Breve epistemología de la Historia
- 2.1.3. Didáctica: concepto y evolución de los paradigmas educativos
- 2.1.4. La Didáctica de las Ciencias Sociales como saber científico

2.2. Modelos y diseño curricular de la asignatura de Historia de España en las Secciones Bilingües en Polonia

- 2.2.1. Modelos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 2.2.1.1. Modelo tradicional-academicista
 - 2.2.1.2. Modelo tecnológico o de formación basado en las competencias
 - 2.2.1.3. Modelo cognitivo-constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje
 - 2.2.1.4. Modelo interpretativo o de formación hacia la práctica
 - 2.2.1.5. Modelo crítico o social-reconstruccionista
- 2.2.2. El diseño curricular en la asignatura de Historia de España
 - 2.2.2.1. El currículo de Historia de España en el contexto español
 - 2.2.2.2. El diseño curricular en el contexto educativo de Polonia
- 2.2.3. Los objetivos de la asignatura
- 2.2.4. Competencias del profesor y del alumnado
- 2.2.5. Los contenidos del programa
- 2.2.6. Metodología: el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 2.2.6.1. Desde la enseñanza tradicional al protagonismo de los procesos de aprendizaje
- 2.2.7. Los materiales didácticos y las actividades de clase
 - 2.2.7.1. El diseño y selección de los materiales didácticos
 - 2.2.7.2. Las actividades
- 2.2.8. Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- 2.2.9. Temporalización de la programación curricular
- 2.2.10. El sistema de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje
 - 2.2.10.1. ¿Qué evaluamos?
 - 2.2.10.2. ¿Cuándo evaluamos?
 - 2.2.10.3. ¿Cómo evaluamos?
 - 2.2.10.4. La evaluación en el sistema educativo polaco

2.1. Introducción teórico-epistemológica de la Historia dentro de las Ciencias Sociales

2.1.1. Las Ciencias Sociales: concepto y clasificación

La disciplina de las Ciencias Sociales apareció por primera vez en España con la Ley General de Educación de 1970, de la mano del ministro Villar Palasí. Dentro de esta área de conocimiento tenían cabida las disciplinas de Geografía e Historia. En ese momento, no existía un consenso entre la comunidad científica para delimitar este campo de investigación, lo que provocó que la UNESCO estableciera una división entre las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas. Las primeras se definieron como aquellas ciencias que estudian y analizan los hechos objetivos de los seres humanos en la sociedad, mientras que las segundas, las humanas, analizan los productos elaborados por la inteligencia humana y, por lo tanto, tienen un carácter más subjetivo (Castells e Ipola, 1975).

A lo largo de los últimos cuarenta años, han sido numerosas las aportaciones científicas que han permitido construir y delimitar el área de conocimiento de las Ciencias Sociales. Así, Bunge (1980), considera que a partir de estas disciplinas de carácter humanista se puede lograr información objetiva de la realidad, pero nunca con unos resultados exactos. Para Gross *et alii* (1983), se tratan de las disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social a partir de un método científico. Planteamiento de corte naturalista y positivista, que será superado años más tarde por la corriente hermenéutica, centrada en comprender a los individuos concretos así como el contexto específico en que éstos toman decisiones (Prats, 2002, 2011c).

Para Andina y Santa María (1986) las Ciencias Sociales estudian los distintos aspectos de una sociedad organizada. Monclusí y Baluya (1988) afirman que son un instrumento para comprender la realidad social, económica y cultural que nos rodea; ellas nos permiten centrar el trabajo didáctico en el hecho de que, a partir de una experiencia muy directa, los alumnos toman conciencia de esa realidad siendo capaces de analizarla y transformarla.

El Ministerio de Educación y Ciencia español (M.E.C., 1989b), a finales de los años 80, consideraba que los contenidos de las diferentes Ciencias Sociales deberán ser analizadas con detalle y ser objeto de investigación en los niveles universitarios. Sin embargo, en lo que respecta a los niveles básicos deberían estudiarse a través de la Geografía y la Historia.

Para Aparicio (2002: 21) *“las Ciencias Sociales son aquellas ciencias que estudian lo humano en dimensión social, tanto en su evolución temporal como en su localización espacial, considerando la interacción entre los elementos que conforman el universo del hombre (el medio, la cultura, la sociedad y el propio ser humano). Se distinguen de las Ciencias de la Naturaleza, más que por su objeto de estudio -el hombre en sociedad- que por su método. Se acercan, por el contrario, a las Humanidades, por su objeto de estudio, pero se encuentran lejos de ellas, en cuanto al método”*.

En último lugar, Prats (2002: 88), considera que al definir la disciplina de las Ciencias Sociales, al menos en el enunciado, deben constar los siguientes aspectos: (1) que sea considerada un campo de investigación educativo en la encrucijada de diversas disciplinas sociales (de la enseñanza-aprendizaje, así como de contenidos), (2) que los procesos de indagación, observación e investigación se basen en modelos con un rigor metodológico, (3) que definan la finalidad, intencionalidad y líneas de investigación que permitan elaborar teorías explicativas, (4) que defina los instrumentos que hacen referencia a las metodologías y representaciones metodológicas y, por último, (5) que el diseño, experimentación y evaluación de estrategias didácticas y la creación de materiales que permitan al docente intervenir en el aula.

Como hemos señalado anteriormente, en las últimas décadas muchos han sido los intentos de clasificar las disciplinas que forman parte de las Ciencias Sociales, a continuación, seleccionaremos algunos de ellos:

- Uno de los primeros que iniciaron ese proceso clasificador fue Jean Piaget (1973) que distinguió cuatro categorías: a) *Ciencias Nomotéticas* como disciplinas que intentan establecer leyes a partir de relaciones cuantitativas, más o menos constantes, que se puedan expresar mediante funciones matemáticas (Sociología, Etnología, Demografía...); b) *Ciencias Históricas* que reconstruyan la vida del pasado (Historia y Antropología); c) *Ciencias Jurídicas*

basadas en el estudio de leyes y normas y, por último, d) *Ciencias Filosóficas* centradas en el análisis de los valores humanos.

- Bernal (1976), divide a las Ciencias Sociales en dos grupos: las *descriptivas* y las *analíticas*. Mientras que las primeras describen las sociedades actuales o pasadas (Arqueología, Antropología, Sociología, Historia), las segundas se basan en las relaciones que determinan los aspectos esenciales del comportamiento de la sociedad actual (Economía, Derecho, Ciencias Políticas, Filosofía...)

- Duverger (1976) diferencia también dos grandes grupos: las *Ciencias Sociales particulares* (centradas en aspectos concretos de la estructura y funcionamiento de los grupos sociales) y las *Ciencias Sociales generales* (que se basan en el conjunto de las actividades de un grupo o de toda la comunidad).

- Lopis y Carral (1982) establecen una clasificación de las Ciencias Sociales de la que formarían parte la Demografía, el Arte, la Historia, la Antropología Cultural, la Sociología, la Economía, la Geografía y las Ciencias Políticas.

- Gross *et alii* (1983), intentarán acotar el campo de actuación de las Ciencias Sociales a partir de cuatro enunciados. Las ciencias sociales se dedican a: 1) la naturaleza de las sociedades y culturas, 2) las actividades y procesos humanos y su distribución en el espacio, así como la interacción de los elementos culturales y naturales, 3) los sistemas y las instituciones sociales básicas, las relaciones entre los individuos y las instituciones, y entre las instituciones y las instituciones políticas, económicas y sociales, 4) cambios en las relaciones humanas, reinterpretaciones de las relaciones entre acontecimientos presentes y pasados.

- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone una clasificación entre Ciencias Sociales (Economía, Psicología, Sociología, Ciencias de la Educación, Geografía...) y Humanidades (Historia, Literatura, Ética, Religión, Arte, Filosofía...).

En la actualidad, bajo el término de Ciencias Sociales agrupamos a tres grandes campos de conocimiento: la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Sin embargo, no se deben olvidar otras que, pese responder también a problemas propios de la realidad social, no son consideradas como las anteriores. Es el caso de la Educación Vial, Educación para el Consumidor, Educación Ambiental o la Educación Intercultural.

Las disciplinas que forman parte de las Ciencias Sociales, desde su incorporación al currículum escolar, han ido evolucionando a partir de diferentes etapas:

- **Hasta el siglo XVII** se vieron influenciadas por diferentes puntos de vista filosóficos y morales, desde la Grecia Clásica a los métodos escolásticos de la Edad Media o los primeros intentos experimentales surgidos en el Renacimiento.

- El principal cambio se produjo en el **siglo XVIII**, momento en el que las Ciencias Sociales se enfocan desde tres campos: la Economía política (Adam Smith), la Demografía de Malthus y desde el estudio comparativo de los diferentes pueblos.

- A lo largo del **siglo XIX** continúa la consolidación de esta ciencia gracias a la aplicación del método empírico-deductivo en las disciplinas de Historia, Geografía, Antropología, Sociología o Economía. En esta época la principal finalidad de las Ciencias Sociales era el adoctrinamiento de los ciudadanos en los valores y en el sentimiento patrio.

- Estas ideas entrarán en una profunda crisis a **principios del siglo XX**. Se comenzará a demandar que las Ciencias Sociales den respuestas eficaces a los diferentes problemas que se suceden en las convulsas primeras décadas del siglo XX. Con la aparición de los modelos educativos representados por las Escuelas Nuevas o Activas de Dewey, además de tratar sobre aspectos vinculados con el análisis y resolución de la crisis económica, también se prestó atención a la educación en valores a partir del uso de conceptos como la solidaridad, el subdesarrollo, la tolerancia o la coeducación. No obstante, este modelo educativo fue abandonado en Estados Unidos a raíz del auge de la Psicología conductista y del Neopositivismo que abogaba por una vuelta a modelos más tradicionales, basados en la tecnología y en la búsqueda de la eficiencia y rendimiento académico a partir de métodos cuantitativos.

- No será hasta los **años 70 del siglo XX**, y gracias al éxito de la Psicología cognitiva de Piaget, cuando se produzca un nuevo cambio de paradigma. La base de este modelo tiene que ver con la adecuación de los contenidos al desarrollo mental del estudiante. Así bajo esta premisa, se consideraba que existía un momento concreto para la enseñanza-aprendizaje de un determinado tipo de conocimiento. Tanto Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo y Vygotski, a partir de la teoría de zona de desarrollo próximo, serán los principales impulsores que justifiquen el éxito de ese nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Influenciado por esta última corriente, en la actualidad, el debate que surge tiene que ver con qué contenidos se deben seleccionar. Para ello, se tendrá muy cuenta el perfil psicopedagógico de los alumnos, sus conocimientos previos y sus contextos socioculturales.

2.1.2. Breve epistemología de la Historia

Desde que Heródoto (485-424 a.C.), por primera vez, hiciera referencia a la palabra "*Historia*", tanto su uso como su objeto de estudio han sufrido continuas revisiones. Así, para este filósofo, considerado por muchos como el padre fundador de esta ciencia, la Historia no solo debía reducirse a investigar, conocer y narrar lo que el hombre ha hecho, sino también descubrir por qué lo ha hecho, tratando de escapar de interpretaciones míticas o legendarias.

A lo largo de la Grecia Clásica, la Historia será una ciencia respetada gracias a las obras de Tucídides (460-400 a.C.) y sus estudios sobre la Guerra del Peloponeso en los que se incluyeron los primeros intentos de periodización

del pasado, hasta la obra de Platón (427-347 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.) responsables de convertir la Historia en Ciencia Política al dedicar parte de sus estudios a analizar las formas de gobierno. Un modelo de Historia que será vuelto a utilizar en la época romana de la mano de figuras como Tito Livio (59 a.C.-17 a.C.) y Tácito (52 a.C. – 120 a.C.).

Siglos más tarde, como consecuencia de la extensión del cristianismo, la interpretación de la Historia sufrirá un gran vuelco al considerarse que los procesos históricos eran resultado de la providencia divina. Para ello, se tomaron como referencia los escritos del Antiguo Testamento. Así pues, el origen del mundo correspondería con el momento de la creación, para después irse desarrollando una secuencia de acontecimientos que, para los historiadores de la época, se convirtieron en verdades irrefutables. La disciplina de la historia en la época grecolatina cumplió una triple función cívica: instrucción personal (filosofía moral enseñada mediante ejemplos), educación de los gobernantes y, en último lugar, como entretenimiento intelectual para el público.

Esta visión perdurará hasta la llegada del siglo XV y el inicio de la Edad Moderna. Uno de sus principales exponente fue San Agustín (354-430 a.C.). A partir de la Edad Media y paralela a esta forma clásica de narrar la historia surgen otros modelos a una escala geográfica y espacial menor, como es el caso de las crónicas o relatos, en los que un historiador se encargaba de poner por escrito una serie de hechos por solicitud de algún elemento del poder (reyes, aristocracia, papas...). Se trataba, por tanto, de una historia con una importante base ideológica en la que los sucesos humanos estaban supeditados a la Divina Providencia.

La época del Renacimiento marcará un importante punto de inflexión con la secularización de la Historia. Gracias al desarrollo del humanismo se revisará la clásica manera de contar la historia rechazando lo que se había hecho en los siglos anteriores. Como contrapartida apareció un nuevo modelo de investigación y narración basado en la erudición y en el análisis crítico de las fuentes, en especial de los textos clásicos grecolatinos, con el fin de alcanzar un mayor rigor científico. Un buen representante de este modelo fue Nicolás Maquiavelo (1469-1527).

A consecuencia de la aparición de los primeros movimientos contestatarios a la Iglesia católica romana y el inicio del reformismo, aparecerá a partir del siglo XVII como contrapartida la cultura del Barroco, alentado por el movimiento contrarreformista. En este mismo siglo se dará el punto de partida de la historiografía racionalista de la mano de René Descartes (1596-1650) y Francis Bacon (1561-1626). Para estos, la Historia no podía ser considerada como una ciencia, no era más que un género menor al no poder alcanzarse, a través de ella, los necesarios criterios de credibilidad absoluta.

En el siglo XVIII, de la mano del historiador italiano Giambattista Vico (1688-1744), se establecerá el nexo de unión entre la historiografía del mundo Barroco y del mundo científico de la Ilustración. La Historia recobrará su protagonismo al considerarse, por primera vez, como una Ciencia Social incluso más precisa que las de la Naturaleza.

Bajo esta premisa arrancó el siglo XVIII con la aparición de dos grandes ilustrados como Montesquieu (1689-1755) y Voltaire (1694-1778), ambos buscaban las causas que motivaban la evolución histórica y, a partir de éstas, periodizaban la Historia en diferentes etapas. En esta misma época tuvieron

mucha influencia, en el campo de la educación, los escritos de Rousseau (1712-1778) contra el poder despótico, ofreciendo como alternativa la vuelta a una sociedad agraria primitiva. En este contexto, se desarrolló un clima revolucionario que desembocó en la caída de la monarquía francesa. Paralelo a estos sucesos, en Inglaterra tuvo lugar un importante desarrollo industrial que la ubicaría en la cima del progreso económico a nivel mundial. Ligado a este crecimiento, nacerá una próspera escuela historiográfica inglesa liderada por Edward Gibbon (1737-1794) y Adam Smith (1723-1790). Este último economista establecerá su teoría de los cuatro estadios, un intento de periodización de las sociedades en función del nivel de progreso y desarrollo.

El siglo XIX estará marcado por un proceso de retroceso hacia valores más conservadores, que afectó directamente a las libertades ciudadanas y, por extensión, a aquellos movimientos revolucionarios que querían acabar con el Antiguo Régimen. En este contexto surgirán tres corrientes historiográficas que influirán en el modo de entender y enseñar la historia. Estamos hablando del Nacionalismo Romántico, la corriente Historicista y el Positivismo (fig. 2.1). Sus principales exponentes fueron Johann Gottfried Herder (1744-1803) y Tocqueville (1805-1859) para el Romanticismo, el historicista Leopold von Ranke (1795-1886) y, en último lugar, para el Positivismo, Augusto Comte (1798-1857). Para ellos, la Historia debía buscar, en sí misma, las raíces de los pueblos. Se puede considerar por tanto una visión nacionalista frente a la idea de imperios o monarquías supranacionales.

Desde un punto de vista pedagógico, la enseñanza de la historia adopta la perspectiva del Nacionalismo Romántico y del Historicismo basada en narraciones descriptivas de las grandes hazañas o sobre las biografías de los grandes personajes del pasado.

La perspectiva del Positivismo, por el contrario, consideraba que el progreso era el motor de avance de la Historia. Así, la labor del historiador debía limitarse a presentar los hechos de manera secuenciada en vez de explicarlos. Esta particular manera de pensar trajo funestas consecuencias a la enseñanza de la Historia, pues desde esta perspectiva, se proponía el aprendizaje memorístico de interminables series de datos, cronologías y sucesos debidamente ordenados.

Frente a este panorama de la Historia, a mediados del siglo XIX nace una nueva concepción historiográfica influenciada por la obra de Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895). Se trata del Materialismo Histórico, que concentrará sus esfuerzos en tratar temas revolucionarios en el contexto de la lucha de clases (Pérez Garzón, 2008). Su objetivo no se reduce a un simple cambio de paradigma sino que lo que se pretende es transformar el orden que rige el mundo a partir de la formación o educación de la masa obrera para su posterior asalto al poder.

Con la llegada del siglo XX e influenciado por los innumerables conflictos en el plano político, económico y social surgirán nuevas miradas de las anteriores concepciones de la historia. Esta etapa, llamada como de crisis del Historicismo, está influenciada por la obra del filósofo neopositivista Karl Popper¹⁵ (1902-1994) y será el caldo de cultivo de corrientes historiográficas como: La escuela de los Annales, la *New Economic History* y la Historiografía Marxista. Cada una de ellas, con sus peculiares características recogidas en la

¹⁵ Popper negará a la Historia su capacidad científica, al no poder establecer leyes universales. En base a esto no existe una única Historia sino distintas concepciones de la Historia.

siguiente a continuación (fig 2.2). La primera, nacida en Francia a inicios de los años 30 y liderada por Lucien Febvre (1878-1956) y Marc Bloch (1886-1944), fue pionera en utilizar el concepto de Historia Total, que marcaba la interdependencia de los fenómenos sociales y la articulación explicativa de los diversos elementos de la realidad histórica. Todas ellas tenían en común el poder utilizar unos principios metodológicos, a partir de la aplicación de técnicas de investigación desarrolladas socialmente (Moradiellos, 2009).

Frente al estudio de fechas y datos, se proponía la búsqueda de la causalidad histórica, los ritmos y sus interacciones. El objeto de estudio eran las actividades humanas desde perspectivas (política, económica, social, cultural...), con la colaboración de la Geografía o la Economía. La construcción del discurso histórico fue posible gracias al uso de las gráficas, orales o iconográficas. En el contexto español, el mejor representante de esta escuela fue Vicens Vives (1910-1960). Renovador de la didáctica de la Historia, que aportó métodos como los análisis de documentos, el estudio de mapas históricos o la reflexión general de los fenómenos, que cuestionaron la clásica orientación episódica presente en las aulas durante el siglo XX (Prats, 2011b).

En la década de los años 50 en USA nace la *New Economic History*, una nueva corriente neopositivista que recurre a la Economía como disciplina instrumental básica. Con la finalidad de reinterpretar la historia a partir de datos económicos de carácter cuantitativo y, por tanto, prescindiendo tanto de la causalidad de los hechos como del componente social que los hicieron posible. Para ello, se toma como alidada a la informática facilitando con ello el tratamiento estadístico de un importante contenido de información.

En último lugar, la historiografía marxista como intento de renovar el Materialismo Histórico del siglo pasado. Frente al excesivo protagonismo de los aspectos económicos que presentaba ésta se abogaba por devolver el protagonismo de la historia al hombre, resaltando su capacidad creadora y transformadora de la realidad. Sus principales detractores fueron Antonio Gramsci (1891-1937), Maurice Dobb (1900-1976) y Pierre Vilar (1907-2003).

Antes del siglo XIX	Conceptos claves	Aportaciones metodológicas	Modelo didáctico	Valores
Nacionalismo Romanticismo	Patriotismo, nacionalismo, estado, héroes	- Búsqueda de las raíces de los pueblos. - Mitificación de lo medieval. - Cada pueblo debe contar con su propio Estado	- Método positivista - Enciclopedismo - Memorización por repetición	- Nacionalismo frente a monarquía supranacional. - Narraciones gloriosas del pasado
Historicismo	Nacionalismo (pueblo-estado), Estado Imperial	- Explicar los hechos y acontecimientos tal y como sucedieron. - Lo único real es lo individual y singular - Seminarios Universitarios	- Modelo histórico-positivista. - Memorización por repetición	- Transmisión de ideologías conservadoras y contrarrevolucionarias.
Positivismo	Progreso, desaparición de las guerras, patriotismo	- Nuevas técnicas de investigación - - Clasificación de la documentación histórica. - Ordenación secuenciada de los hechos - Saber objetivo basado en documentos - Introducción del estudio de la Historia en la escuela - Predominio de la historia política.	- Modelo positivista - Clase magistral fomentando el espíritu patriótico.	- Transmisión de una ideología contrarrevolucionaria.
Materialismo Histórico	Historia total, proletariado, lucha de clases, relaciones sociales, fuerzas productivas, modelos de producción, capital, Materialismo Histórico, régimen socialista, comunidad.	- La historia es la de la lucha de clases - Contenido científico en la Historia - Nuevos esquemas de periodización - Puede interpretarse como una visión determinista de la historia (economicismo).	- Método hipotético deductivo.	- Socialismo científico - La Historia es material y la acción de los hombres también.

Fig. 2.1. Aportaciones del pensamiento histórico del siglo XIX a la enseñanza de la Historia

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

Siglo XX	Conceptos claves	Aportaciones metodológicas	Modelo didáctico	Valores
Escuela de los Annales	Historia total, Historia serial, Economía, Coyuntura, Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa de la Historia como ciencia - Estudio de la Historia en interrelación con otras Ciencias Humanas (interdisciplinariedad) - Visión integradora de la Historia - Enriquecimiento metodológico a partir del uso de diferentes tipos de fuentes (orales, gráficas, escritas...) - Integración de la Geografía en la Historia con un papel importante de la Historia Económica - Inicio de la Historia serial - Consolidación de los tres tiempos de Braudel (corta, media y larga duración) - Se trata de una historia viva e integral 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela Nueva - Observación directa - Descubrimiento del medio - Experimentación - Interdisciplinariedad 	<ul style="list-style-type: none"> - Importantes avances en el campo de la Historia y de la Educación. - Para esta escuela las revoluciones son inútiles.
New Economic History	Economía, cuantificación, econometría, estadística	<ul style="list-style-type: none"> - La metodología se apoya en la relación entre medición y teoría - Se aleja de la globalidad de la visión tradicional de la Historia - Vuelta al relato - Importancia de la Historia Económica 	<ul style="list-style-type: none"> - Neopositivismo Cuantitativo - Aplicaciones procedimentales estadísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de métodos matemáticos, cuantificaciones y modelos econométricos
Historiografía Marxista	Historia total, tejido social, marxismo, estructuralismo marxista, modo de producción	<ul style="list-style-type: none"> - Devolver el protagonismo de la historia al hombre. - Profunda renovación teórica - La explicación sustituye al relato - Predominio de la Historia Social y económica 	<ul style="list-style-type: none"> - Humanista-ecológico - Interacción con el medio - Descubrimiento activo - Transmisión verbal significativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Se liberaliza el Dogmatismo Historiográfico soviético - Esfuerzo por construir una teoría de la Historia

Fig. 2.2. Aportaciones del pensamiento histórico del siglo XX a la enseñanza de la Historia.

2.1.3. Didáctica: concepto y evolución de los paradigmas educativos

El término de didáctica, etimológicamente procede del griego “*didaktikos*” que significa apto o dispuesto, a punto para la docencia. Muchos han sido los autores (Rousseau, Locke, Dewey, Bloom, Medley, Makarenko, Freire, Ferrer) y modelos educativos (didáctica tradicional, Escuela Nueva o activa, neopositivista, ecológica, neomarxista o antiautoritario) que han aportado diferentes visiones pedagógicas y didácticas a lo largo de la historia de la Educación.

La Didáctica, según Benedito (1987), está ubicada en el ámbito fundamental de las Ciencias de la educación. El desarrollo y evolución de los diferentes paradigmas didácticos están estrechamente ligados a los modelos científicos explicativos (Fourcade, 1979). No obstante, la aparición de un nuevo paradigma no implica que se venga a sustituir el anterior. Los diferentes modelos perviven en el sistema educativo, como resultado de la gran idiosincrasia ideológica que presenta la sociedad en la actualidad. A continuación presentamos los más relevantes (Fig. 2.3.):

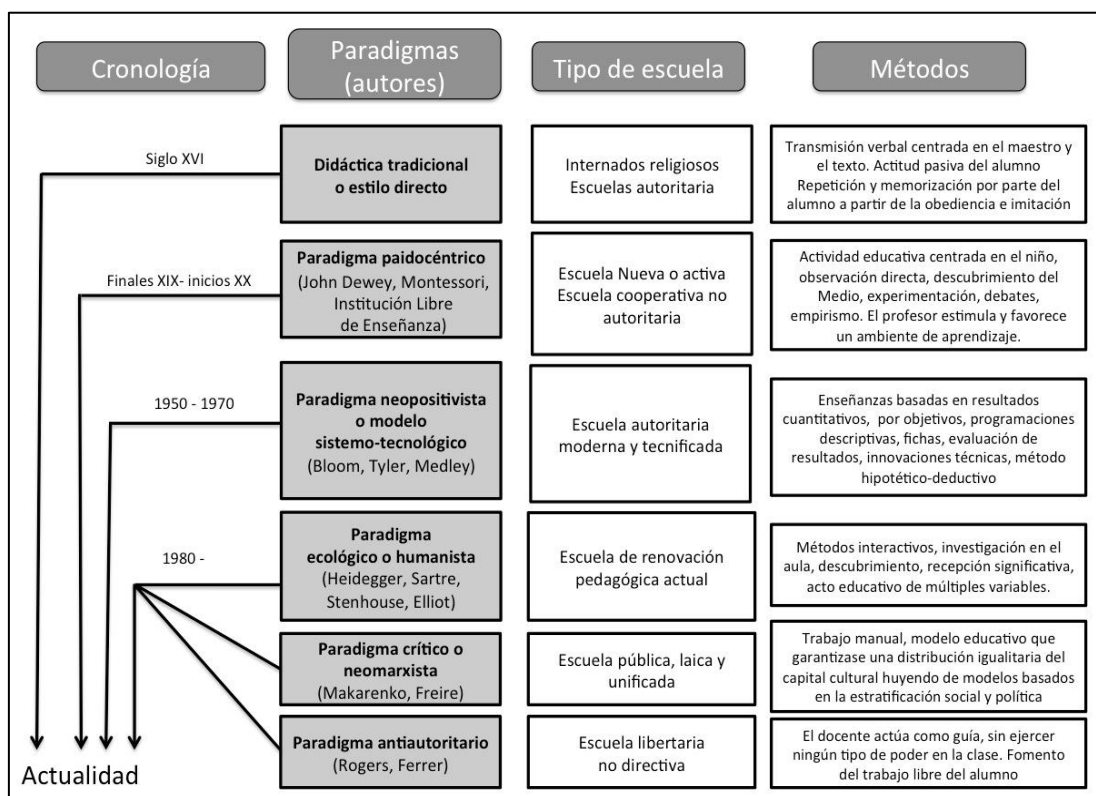


Fig. 2.3. Evolución de los principales paradigmas educativos y sus autores relevantes

- **Didáctica tradicional**, también llamado estilo directivo, está basado en la transmisión verbal del conocimiento a partir del docente (lección). Los métodos de enseñanza a los que se asocia son la memorización, repetición y el premio o castigo. El alumno asume una postura pasiva en la clase, sin apenas comunicación con el docente y menos aún con el resto de los compañeros con los que compiten. La distribución del aula presenta una estructura jerarquizada con una segregación entre el espacio del profesor (tarima) y la del alumno. Los contenidos que se trabajan en el aula son exclusivamente de carácter conceptual procedentes de un libro de texto.

- **La Escuela Nueva o activa**, o paradigma Paidocéntrico. Es un movimiento de Renovación Pedagógica surgido a finales del siglo XIX influenciado por los trabajos de Locke, Rousseau o Herbart, como intento de reformar el anterior modelo tradicional. Sus principales representantes, Dewey en Estados Unidos, Montessori en Italia o el Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en España de Giner de los Ríos. Este modelo pedagógico se centra en el niño y su ritmo de aprendizaje a partir del desarrollo de actividades en el que ese aprendizaje se produce por descubrimiento. El profesor, en la clase, debe de estimular y crear entornos adecuados para facilitar el desarrollo del alumno. Desaparecen las jerarquías, el alumno tiene mayor libertad, se fomenta su interacción con otros a partir del debate o discusión (Benejam *et alii*, 2001). Se propician salidas al campo, trabajos en equipo, exposiciones en clase.

- **El modelo neopositivista o modelo sistémico-tecnológico**: es un modelo basado en una preocupación por la eficacia. Entre sus mas fieles exponentes

destacaríamos a Bloom, Tyler o Medley. Bajo la influencia de la Psicología conductista, tuvo su gran desarrollo en los Estados Unidos a partir de los años 50, como alternativa a la Escuela Nueva. Frente a ésta, se proponía un sistema educativo de corte más conservador, centrado en las disciplinas científicas en detrimento de las Ciencias Sociales, basado en la disciplina, en la competición y en la memorización. Los objetivos del aprendizaje son clasificados, programados y secuenciados siguiendo un método riguroso. Los sistemas de evaluación finalista o de producto ganan un gran protagonismo, se trata de medir en todo momento el rendimiento académico de los alumnos y profesores.

- **El paradigma ecológico o humanista** se desarrolla en la década de los años 70 con el objetivo de cuestionar el modelo neopositivista. Sus principales defensores fueron Heidegger, Sartre, Stenhouse y Elliott. Frente a su método hipotético-deductivo (propio de las Ciencias Experimentales), se propone otro centrado en las relaciones humanas. Así, se considera que el componente afectivo y psico-social de los estudiantes requiere del mismo grado de interés que el intelectual. La clase pasa a ser considerada como un sistema ecológico en el que se producen todo tipo de interacciones. El estudiante recibe un trato individualizado y, por tanto, las propuestas curriculares son abiertas y flexibles adaptadas a las capacidades cognoscitivas del alumno. Los objetivos marcan las guías orientadoras de la práctica docente y los contenidos se ponen al servicio de esos objetivos, partiendo de los niveles experienciales de los alumnos.

- **El Paradigma crítico o neomarxista** se caracteriza por aportar a la Pedagogía una gran carga político-ideológica con el objetivo de lograr la instrucción de todo el pueblo trabajador para que logren su liberación (Sánchez Durá, 1995). Los ejes de este modelo son el trabajo manual, laicismo y la escuela única y unificada que pueda garantizar una distribución igualitaria del capital cultural huyendo de modelos explicativos basados en la estratificación social y política. La base epistemológica de este modelo educativo se halla en la Escuela de Frankfurt de la mano de filósofos como Habermas o Adorno. En el plano educativo sus mayores representantes fueron Makarenko y Freire.

- **El Paradigma antiautoritario** trata de acabar con cualquier forma de autoritarismo. El docente actúa como guía, sin ejercer ningún tipo de poder en la clase. Las figuras más relevantes de este modelo educativo destacan en el ámbito internacional pedagogos como Rogers o Lobrot; mientras que en escenario educativo español resaltaremos el papel relevante del anarquista catalán Ferrer i Guardia.

2.1.3.1. Evolución de la materia de Historia de España en las aulas españolas

La Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano (Luis y Romero, 2007; Pérez Garzón, 2008) será la responsable de regular la enseñanza de las materias de Geografía e Historia, para los niveles de primaria y secundaria. Se parte de un modelo de enseñanza nacional-patriótica basada en un relato histórico ordenado que el alumno debía de memorizar (Maestro, 2002; Valls, 2007, 2010). Este modelo, que sin apenas modificaciones ha pervivido hasta la

segunda mitad del siglo XX, presentaba las siguientes características: historia centrada en los grandes personajes idealizados y hechos anecdóticos, importancia de los aspectos político-bélicos y una distribución de los contenidos a partir de criterios cronológicos-causales (Valls, 2007, 2010; Pérez Garzón, 2008).

Los primeros movimientos contestatarios, a esta tradicional metodología de enseñanza-aprendizaje, procederán de las nuevas corrientes pedagógicas surgidas en el panorama internacional durante la transición entre el siglo XIX y el siglo XX (Cuesta, 2000a). En el caso español, a partir del krausismo, con la creación de la Institución Libre de Enseñanza, de la mano de Giner de los Ríos, uno de sus principales exponentes. En el campo de la Historia de España destacó Rafael Altamira, un pionero en la introducción de la investigación histórica en el aula a partir del uso y análisis de diferentes fuentes documentales. A pesar de estos novedosos enfoques, los contenidos y el carácter identitario de esta materia se mantuvo casi intacto (Valls, 2007 y Pozo Andrés, 2000).

La dictadura franquista y sus principios nacional-católicos influenciarán profundamente la forma de enseñar en las aulas españolas. Los grandes héroes y sucesos nacionales acapararán los libros de texto con un claro objetivo adoctrinador y legitimador del nuevo orden establecido. Se tratará de un modelo que permanecerá prácticamente inmutable hasta finales de los años 60. La ley General de Educación de 1970, actúa sobre un contexto educativo marcado por una masificación del sistema escolar y la consiguiente incorporación de un importante número de jóvenes profesores, sensibles al uso de nuevas corrientes epistemológicas y metodológicas de enseñanza-aprendizaje procedentes de ramas como la Pedagogía, Didáctica, Psicología o Sociología (López Facal, 2004).

Concretamente, en el campo de la investigación histórica, cobrarán gran protagonismo los postulados de la escuela de los Annales (Sallés, 2010) y la historiografía marxista (Sánchez Durá, 1995). La principal novedad parte de la introducción de los aspectos socioeconómicos, en un relato en el que siguieron perdurando objetivos patriótico-ideológicos similares a la etapa anterior (Valls, 2005; Valls y López Facal, 2004, 2011). Desde el punto de vista metodológico, se produce una mayor preocupación por los procesos de aprendizaje y por la participación activa del alumno (Valls, 1990), tratando de reducir, a su vez, el peso del aprendizaje memorístico (Liceras, 2001). En este apartado, resulta necesario hablar de la importancia que cobraron diferentes proyectos de innovación didáctica en el área de las Ciencias Sociales, como Alemania (Prats, 1989), Kairós (Maestro, 1994), GEA-CLÍO (Souto, 1999b) o grupo Cronos (Cuesta, 2000b; López Facal y Valls, 2011).

Con el final del periodo franquista y la llegada de la democracia se promueven nuevas leyes en materia educativa que se han venido sucediendo, con diferente éxito, hasta la actualidad (LODE -1985-, LOGSE -1990-, LOCE -2002- y LOE -2006-). De toda ellas, quizás la que más cambios produjo a nivel metodológico fue la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Su principal novedad parte de la introducción de un curriculum flexible y abierto, junto al diseño de una serie de contenidos mínimos para cada etapa educativa, con un importante presencia de los aspectos metodológicos y procedimentales. Las teorías del constructivismo proponen una mayor libertad al profesor facilitador de un aprendizaje más comprensivo y crítico.

En el caso de la materia de Historia de España, los contenidos para el último curso de bachillerato se reducen a la época contemporánea. Al igual que en la etapa anterior, diferentes grupos de innovación didáctica (Aula Sete, ConCiencia Social, Fedicaria, GEA-CLÍO, Ínsula Barataria), desde una perspectiva crítica y una marcada preocupación por la historia social, se responsabilizan de diseñar materiales curriculares adaptados a estos nuevos planteamientos metodológicos (Valls, 1990; Cuesta, 2000a, López Facal, 2004).

A partir de 2001, el gobierno popular propuso con la LOCE una contrarreforma que trató de eliminar todas las novedades introducidas por la LOGSE, volviendo a programaciones cerradas y a una enseñanza de la Historia de España desde los orígenes hasta la actualidad, obligatoria para la totalidad del alumnado de 2º curso de bachillerato (Valls y López Facal, 2011). Modelo que, pese al cambio de gobierno producido en 2004 y su consiguiente nueva ley educativa (LOE) de 2006, se ha mantenido hasta la actualidad.

A modo de conclusión, se puede afirmar, como bien apunta Feliu y Hernández (2011) que, pese a los intentos de transformación desde las diferentes corrientes pedagógicas, a nivel curricular pocas han sido las ocasiones en las que se ha considerado a la Historia como una materia experimental, motivo por el cual las diferentes administraciones educativas siguen defendiendo una enseñanza-aprendizaje de la historia como un relato ideológico en el que lo que importa es la memorización de un importante volumen de información, independientemente de su grado de comprensión.

2.1.4. La Didáctica de las Ciencias Sociales como saber científico

Para Benejam (1989a), la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de la aplicación sistemática de conocimientos científicos para resolver problemas prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Por tanto, es considerada como una ciencia de síntesis en la que confluyen y se integran tres campos: la Psicología, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación (Del Rincón *et alii*, 1995; Prats, 2002). Fruto de ello, esta materia se basa en los siguientes aspectos (Pagés, 1993):

- Un cuerpo histórico constituido por teorías, modelos, principios y conceptos.
- Una investigación propia en torno a los problemas de la Enseñanza de lo social.
- Una producción científica variada.
- Una comunidad de personas que reivindican la pertenencia a este área de conocimiento y a este campo científico y profesional.

“la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones...” (Pagés, 2000: 35).

Para Valls y López Facal (2011: 198), la Didáctica de las Ciencias Sociales *“debe lograr una mayor eficiencia técnica para que el alumnado acepte la sociedad tal y como es o bien para enseñarle a conocer los problemas que la sociedad ha heredado del pasado y aprender a construir un mundo mejor”*.

A nivel nacional, a partir de los años 70, desde el campo de la Didáctica de la Historia, comenzaron a producirse las primeras experiencias innovadoras basadas en una mejora de las metodologías didácticas en los centros de educación secundaria. En este contexto nacerán grupos como Germanía 75, Historia 13-16 o Cronos a los que se unirán décadas más tarde Kairós, Gea Clío o Ínsula Barataria (López Facal, 2010; Prats y Valls, 2011).

Por lo que respecta al ámbito universitario, la aparición de las primeras áreas de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, no se producirá hasta la década de los años 80 en el contexto de las escuelas de magisterio o, más recientemente, Facultades de Educación¹⁶. Desde entonces se han producido importantes transformaciones en lo que respecta al desarrollo científico y la creación de una importante comunidad académica que suele integrarse en forma de grupos de investigación.

En la actualidad, a nivel nacional funcionan numerosos proyectos de investigación relacionados con este ámbito del conocimiento. Uno de los más innovadores es el GREDICS (Grupo de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials), de la Universidad Autónoma de Barcelona y dirigido por Joan Pagés. Sus investigaciones giran en torno al estudio de las finalidades y los usos de la Historia. Desde la Universidad de Santiago de Compostela, destacan los estudios del equipo dirigido por Ramón López Facal centrados en el desarrollo del pensamiento histórico como competencia educativa básica.

Desde el punto de vista de la evaluación también resultan de interés los trabajos del grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), coordinado por Prats, de la Universidad de Barcelona, sobre el análisis de las concepciones y representaciones del alumnado de Geografía e Historia, así como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación secundaria. Desde Murcia, los estudios del grupo GEVAP dirigido por Martínez Valcárcel, han permitido analizar las rutinas en las clases de Geografía e Historia. Por último, los innovadores estudios del grupo GEA-CLÍO, coordinador por Souto de la Universidad de Valencia, basados en la lectura crítica de las relaciones sociales y de las representaciones culturales.

Prats (1996) distingue hasta cinco diferentes líneas de investigación que se desarrollan en la actualidad en España en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como podemos observar en la tabla (tabla 2.1).

Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.
Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la labor docente.
Análisis de las concepciones de las diferentes materias entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes.
Investigaciones sobre la Didáctica del Patrimonio Cultural y Medioambiental así como de otros espacios de comunicación.

¹⁶ No es habitual que se impartan materias de Didáctica en las titulaciones de Historia, siendo la única opción cursarlas como materias de libre configuración o a través del Master de Educación Secundaria heredero del Curso de Adaptación Pedagógica.

Tabla 2.1: Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la actualidad.

Respecto a las cinco anteriores líneas, la primera, *-diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas-*, es la que presenta un mayor número de investigaciones¹⁷. En la siguiente tabla (2.2.), se pueden comprobar los principales campos que se incluyen dentro de esta categoría.

Identificación y diagnóstico de situaciones y problemas particulares en el aula.
Elaboración y evaluación de prototipos o diseños didácticos de diversa amplitud que sirvan de test, experimentación metodológica o de comprobación de propuestas y planteamientos hipotéticos.
Estudios ligados al desarrollo del currículum desde la óptica de su funcionamiento, así como a la génesis histórica de la enseñanza de la historia y de las finalidades asignadas en el sistema escolar español.
Estudios sobre las consecuencias del proceso didáctico en el aula y en el centro docente, así como sus repercusiones en la acción social y comportamiento extraescolar del alumnado.
Análisis de materiales didácticos desde diversas perspectivas, ligadas a los contenidos, a su funcionamiento, a la iconografía, a los métodos o las técnicas que conllevan su utilización.
Evaluación del funcionamiento de métodos y estrategias didácticas.
Elaboración, experimentación y evaluación de proyectos didácticos tanto de carácter disciplinar, como multidisciplinar o interdisciplinario.
Estudio del papel de las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos didácticos.
Elaboración, evaluación y comparación de modelos curriculares y planteamientos de programación.
Elaboración, aplicación y evaluación de diversos recursos didácticos.

Tabla 2.2. Principales temas tratados en los trabajos de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales (adaptado de Prats y Valls, 2011).

Pagés (1997, 2000), como alternativa, establece una nueva clasificación a partir del objeto sobre el que se centra la investigación: el profesor de Ciencias Sociales (currículo, métodos de trabajo, concepciones) y el alumno (qué sabe, qué aprende, cómo lo aprende, valoración de los programas...).

El papel de la disciplina de Historia en la actualidad

Para Moradiellos (2009), el aprendizaje de la Historia supone una reflexión sobre el papel de la sociedad en el pasado, con el objetivo de enseñar a comprender tanto los hechos claves como las causas que los produjeron. A partir de este conocimiento, se estará en mejores condiciones para poder interpretar desde una perspectiva crítica los acontecimientos de la actualidad y su origen histórico.

¹⁷ Tema del que también forma parte la tesis doctoral que aquí presentamos.

Para Valls y López Facal (2011: 197), la enseñanza de la Historia “deberá proporcionar las herramientas que favorezcan el desarrollo de capacidades críticas como aprender a seleccionar la información, analizarla, evaluarla y elaborar síntesis personales basadas en datos”.

Esta disciplina, a lo largo de la historia, ha desempeñado en la sociedad diversas funciones. Prats (2011b) distingue un total de cinco. La primera de ellas, surgida en el siglo XIX con la aparición de los primeros estados liberales y sus reivindicaciones nacionalistas, es la función patriótica. Los gobiernos de estos nuevos estados darán importancia a la enseñanza de una Historia nacional que redunde en los sentimientos patrióticos de sus ciudadanos. En segundo lugar, se sitúa la función propagandística, concebida en torno a los regímenes totalitarios surgidos en la primera mitad del siglo XX. La tercera función, parte con una intención de afirmación de superioridad cultural, económica o social, es el caso de la manera de presentar los valores, éxitos, y desarrollo de los Estados Unidos como potencia hegemónica. Una cuarta función está ligada al desarrollo del ocio cultural, prueba de ello es el interés de la sociedad actual por el conocimiento de otras culturas, de sus orígenes, del legado histórico o de sus más importante manifestaciones artísticas. En último lugar, se encuentra la función para la creación de conocimiento científico en el análisis social. Esto tiene que ver con la evolución de la disciplina de la Historia como campo de investigación y las diferentes interpretaciones que han venido desarrollando las corrientes historiográficas.

Desde el punto de vista lingüístico, la disciplina de la Historia, como apunta Quinquer (2001), tiene un lenguaje propio que debe de ser dominado por el alumnado. En este sentido será necesario que los alumnos sean capaces, además de conocer unos determinados sucesos históricos, de analizar fuentes, contrastar diferentes visiones sobre el pasado, organizar información, argumentar o comprender la causalidad entre otras (fig. 2.4). Aspectos, que cobrarán mayor interés en el contexto educativo, de enseñanza bilingüe, en el que se desarrolla este estudio.

Comprensión oral	Comprensión lectora	Expresión oral	Describir	Comparar
<ul style="list-style-type: none"> • Explicaciones • Preguntas • Instrucciones • Proyecciones • Dramatizaciones • Películas • Toma de apuntes 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesar información • Subrayar • Responder preguntas sobre un texto • Resumir • Esquematizar 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a preguntas • Hablar en público mediante intervenciones espontáneas o preparadas • Trabajar en grupo • Actuar como portavoz 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Gráficos • Imágenes • Objetos • Paisajes • Procesos • Personajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Gráficos • Imágenes • Objetos • Paisajes • Procesos • Personajes
Definir	Explicar	Justificar	Argumentar	
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Gráficos • Imágenes • Procesos • Causalidad • Empatía 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías • Afirmaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Defender ideas frente a otros • Debates 	

Fig 2.4. Habilidades lingüísticas a desarrollar en las clases de Ciencias Sociales (según Quinquer, 2001: 11).

2.2. Modelos y diseño curricular de la asignatura de Historia de España en las Secciones Bilingües en Polonia

Después de analizar el contexto educativo en el que se desarrolla el programa de enseñanza bilingüe, se destina un capítulo a la propuesta curricular de la materia de Historia de España, que se viene impartiendo en los centros del convenio con el Ministerio de Educación español de Polonia. Esta disciplina, de carácter obligatorio, es una de las tres asignaturas junto con Lengua y Literatura además de la Geografía, que forma parte del programa que se imparte en este tipo de centros educativos. Este capítulo se estructura en dos grandes apartados: El primero, en donde se presentan los elementos que integran el diseño curricular de la asignatura de Historia de España. De forma concreta, se comienza revisando el origen de esta materia justificando a qué es debido su inclusión en este programa de enseñanza, continuando con las finalidades y los objetivos de la programación, las competencias que el alumnado debe adquirir como parte de su aprendizaje, los temas y los contenidos del diseño curricular y su temporalización. Finalmente, se recoge la metodología, las actividades, los recursos, el uso de las nuevas tecnologías y el sistema de evaluación.

Por tanto, se trata de someter a esta materia objeto de estudio, en el marco de las secciones bilingües en Polonia, a un proceso de evaluación de diagnóstico con el objetivo de mejorar y optimizar el programa ofertado, así como poder asegurar su permanencia y funcionalidad.

De acuerdo con De la Orden y Jornet (2012: 81), incidiremos en tres aspectos fundamentales: la *funcionalidad* -grado en el que el sistema educativo satisface las necesidades educativas de los alumnos y de la sociedad en general-, la *eficacia* -grado de consecución de los objetivos- y la *eficiencia* -a partir del nivel de optimización de recursos y procesos educativos en la consecución de objetivos-.

2.2.1.- Modelos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En este epígrafe vamos a recoger, en síntesis, los diferentes modelos curriculares que parten de teorías que nos van a servir como referente, a la hora de elaborar la programación escolar. A partir de aquí se podrán establecer los objetivos, los contenidos, la metodología a emplear en los procesos de enseñanza-aprendizaje y concretar el sistema de evaluación que permita reconocer los aprendizajes adquiridos por el alumnado. Este proceso ha pasado por una evolución debido a los cambios y corrientes educativas que parten de una tradición academicista, para luego continuar con el modelo tecnológico basado en competencias, continuando con el modelo basado en la práctica de carácter interpretativo y, por último, el modelo socio-reconstruccionista.

2.2.1.1. Modelo tradicional-academicista

El modelo academicista tiene como referente teórico la tradición empírico-analítica cuya finalidad es lograr una verdad objetiva. Para ello, los sujetos adoptan una actitud de neutralidad científica, atendiendo exclusivamente a las acciones técnicas válidas. Los factores que determinaron

el origen de la tradición empírico-analítica son la epistemología empirista y positivista, vinculadas al modelo cuantitativo.

En el ámbito educativo, esta tradición adopta una perspectiva conductista, donde el aprendizaje representa un cambio en la conducta observable de la persona (Skinner, 1973). Este modelo considera la presentación selectiva y en complejidad creciente de los conocimientos que debe guiar al alumno hacia la comprensión (tabla 2.3). Donde los cambios en la conducta de los estudiantes se producen a partir de tres tipos de procesos: *Condicionamiento clásico*, *Condicionamiento operante* y el *Condicionamiento vicario*.

La tradición empírico-analítica
Se opone al conocimiento metafísico y teológico.
Rechaza todo lo que no se aprenda por vía no sensorial, siendo sólo válido el aprendizaje experimental como fuente de conocimiento.
Su teoría es universal y, por tanto, no se limita a un contexto específico.
La ciencia es neutra, objetiva e independiente de metas y valores humanos.
Considera que el mundo social existe como una realidad empírica externa e independiente de la visión que tenemos de las cosas.
La verdad se obtiene a partir de procedimientos técnicos validados.
Sus postulados principales se producen desde hipótesis cuya finalidad es producir leyes universales y generalizables.
Prioriza el resultado y la eficacia por encima del proceso.
Utiliza el método hipotético-deductivo estableciendo hipótesis, con objeto de comparar su consecuencias deductivas con los resultados de lo observado y experimentado.

Tabla 2.3. Características de la tradición empírico-analítica (a partir de Pérez Gómez, 1992).

Desde el modelo academicista, según Pérez Gómez (1992), al profesor se le considera como un intelectual que estructura la materia tras considerar la perspectiva epistemológica de unos contenidos, que la administración educativa define y organiza a través del currículo oficial (tabla 2.4). Posteriormente, los docentes transmiten esos conocimientos a través de una formación que exige el dominio de unos conceptos organizados en estructuras disciplinares. Por tanto, actúan como mediadores entre el alumnado y los contenidos culturales; los cuales, se seleccionan sin considerar el contexto, exigiendo que el alumnado los reproduzca a través de un examen finalista, actividad denominada por Freire (1993) como “proceso bancario de la educación”.

Este modelo determina un tipo de enseñanza lineal con la finalidad de obtener la máxima eficacia en la actividad docente, a partir de poner en práctica unos materiales curriculares elaborados por expertos, como parte del mercado editorial. Esta diferenciación de roles (diseñador-aplicador) origina una clara división del trabajo creándose diferencias entre la labor de los teóricos y prácticos. En este caso, se entiende la “práctica” como la aplicación de aquello que se deriva del conocimiento teórico. Entre los autores que cuestionan este modelo, se encuentra por ejemplo Doyle (1981) quien señala

que esa preocupación por la eficacia pedagógica provoca una actividad educativa fragmentaria e individualista.

Cuando los docentes dan prioridad a una enseñanza eficaz, en vez de considerar las situaciones contextualizadas y cambiantes del aula, su preocupación está en que los alumnos obtengan buenos resultados finalistas. Por tanto, ese interés es selectivo en sólo los alumnos más capacitados, desde un programa con objetivos operativos y cerrados, a través de una evaluación de producto final. Como alternativa a este modelo, se propone un tipo de programación que atienda la diversidad del alumnado, haciéndoles más protagonistas de su propia educación.

<i>La enseñanza eficaz</i>
Los profesores estructuran la enseñanza en situaciones pedagógicas a partir de unos objetivos establecidos previamente por un profesor experto.
Los alumnos son sometidos a una evaluación inicial, tomando como criterio los objetivos del aprendizaje.
Se procede a una observación sistemática del comportamiento del profesor y de los alumnos.
Los alumnos son sometidos a una evaluación finalista, aplicando los mismos criterios y procedimientos que en el control inicial.
Los datos son analizados a través de un cálculo de correlaciones entre variables de proceso (comportamiento de profesor o comportamiento de los alumnos) y variables de producto (aprendizajes adquiridos por los alumnos), comparando los comportamientos de los profesores más eficaces .

Tabla 2.4. Características de una enseñanza eficaz (a partir de Pérez Gómez, 1992).

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la metodología tradicional de enseñar Historia se caracteriza por otorgar un importante papel a las cronologías y acontecimientos más relevantes. Los alumnos deben de ser capaces de ordenar en torno a una escala temporal diferentes sucesos sin profundizar en aspectos más ligados a su comprensión o a la causa que los motivaron. González Gallego (2005), entre otros, cuestiona que las diferentes administraciones educativas sigan defendiendo una enseñanza academicista a partir de libros de texto concebidos para su memorización y no para ser herramientas de aprendizaje. Además, de no atender mejor la formación de los licenciados como docentes, ni favorecer la investigación educativa de este ámbito didáctico. Estas propuestas de cambio solo serán posibles desde una formación del profesorado, en donde los futuros docentes participen de forma activa en el propio diseño del programa, desde estilos de enseñanza innovadores en donde estos tengan un mayor protagonismo (Fraile Aranda, 2006).

2.2.1.2. Modelo tecnológico o de formación basado en las competencias

El modelo tecnológico para Pérez Gómez (1992), se vincula a un tipo de formación práctica que se desarrolla a través de competencias, donde los docentes se convierten en reproductores de estrategias que dominan los considerados como profesores expertos. Desde esta perspectiva tecnológica, el profesorado debe ser capaz de resolver situaciones problemáticas en el aula, precisando de un entrenamiento centrado en el dominio y control de habilidades, destrezas y competencias docentes específicas. Para ello, el docente aprenderá a aplicar una serie de estrategias elaboradas por diversos expertos a través de una práctica repetitiva. Aunque en pocas ocasiones, se cuestionan de forma reflexiva si esas soluciones son las más adecuadas a sus características profesionales, a las del alumnado o a los diversos contextos en donde enseñan.

Según Villar Angulo (1986), para observar las conductas que realizan los escolares durante su práctica, los docentes deben disponer de las siguientes competencias:

- Conocer y dominar los contenidos de la materia y las habilidades que exige poder enseñarlos, así como comprender las teorías psicopedagógicas y estrategias didácticas que faciliten su actividad docente.

- Saber actuar durante la práctica docente, disponiendo de los procedimientos que posibiliten implementar los conocimientos teóricos anteriores, la formulación de preguntas, la organización y gestión de la clase, la selección de recursos, etc.

- Establecer las relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos, como indicador de la eficacia docente.

El desarrollo de este modelo sigue un proceso científico-tecnológico, como manera eficaz, para obtener un conocimiento más sistematizado y objetivo de la realidad. La actividad docente del profesorado emplea estrategias instrumentales con objeto de atender las demandas “gerencialistas” y pragmáticas que surgen en sus tareas diarias. A su vez, las instituciones educativas diseñan y definen una propuesta curricular dirigida a que los docentes alcancen un mayor nivel de rendimiento y eficacia en sus programas. Por ejemplo, durante un tiempo el currículo ha tomado, y en ocasiones sigue presente, como referente la organización taxonómica de Bloom (1972), basada en objetivos conductuales cuyas finalidades se relacionan con las competencias que el alumnado debería adquirir.

Como crítica al abuso de este modelo, Morin (1982) considera que la tecnología se ha convertido en el soporte epistemológico de una simplificación y manipulación inconsciente en nombre de la racionalidad; especialmente cuando, según Imbernón (1994, 2014), en la mayoría de los programas de formación del profesorado empleados y actualmente en vigor, en el contexto español, predominan los modelos técnicos a través de los cuales se ofrece una visión instrumental del conocimiento.

2.2.1.3. Modelo cognitivo-constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje

Como alternativa a la perspectiva conductista, desde los años setenta, se han venido aplicando diversos modelos didácticos; quizás el más relevante

sea el modelo cognitivo-constructivista, que concibe el desarrollo cognitivo del alumno como una reorganización de las estructuras mentales, fruto de las interacciones dinámicas de este con su medio ambiente (Ausubel, 1976 y Pozo, 1989). Con ello, se trata de superar esa perspectiva por la cual los estudiantes eran considerados como agentes pasivos, que acumulaban información procedente del profesor.

A partir de este nuevo modelo alternativo, el estudiante se convierte en el verdadero protagonista de su aprendizaje, convirtiéndose en transformadores activos del conocimiento y constructores de nuevos esquemas conceptuales. Las bases teóricas de esta tradición educativa parten de la premisa de que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una reconstrucción del individuo (Porlán, 1993). A partir de la información externa y de sus propios conocimientos el alumno va reconstruyendo nuevos saberes y con ello enriquece su propia realidad (Piaget, 1976). Se trata, por tanto, de un proceso de construcción y generación de conocimiento, superando la tradicional memorización y repetición de la información facilitada por los docentes.

“el éxito que la enseñanza busca no está en los resultados que produce sino en las condiciones intrínsecas de realización de los procesos mismos” (Angulo y Blanco, 1994: 217).

En este caso, en vez de organizar el diseño curricular a partir de unos objetivos predeterminados, desde este modelo cognitivo-constructivista se parte de las experiencias de aprendizaje, a partir de que el profesorado pueda: identificar una situación en la que el alumno ha de trabajar, conocer el problema al que se enfrentará y presentar las tareas a desarrollar, pero sin especificar de forma cerrada en ningún momento lo que será objeto de aprendizaje. Por tanto, se orientará la acción de enseñanza-aprendizaje sin limitarla y teniendo mayor valor lo educativo/formativo que lo instructivo.

Para Piaget (1976), la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. Para ello, este autor propone que los alumnos aprendan a actuar de forma autónoma con la finalidad de llegar a conquistar, por sí mismos, un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo; sobre todo, a través de un tipo de aprendizaje que les permita adquirir un método propio y personal válido a lo largo de toda su vida y que ayude a ampliar su curiosidad sin riesgo de agotarla.

Los principios constructivistas del aprendizaje se resumen según Driver (1986: 10-11) en cuatro afirmaciones: *“lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia, encontrar sentido supone establecer relaciones, quien aprende construye activamente significados y, por último, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje”*

Como acertadamente apunta Zabalza (1987: 94), a partir del uso de los modelos constructivistas, se puede considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen *“un conglomerado de múltiples variables, con desarrollo fundamentalmente dinámico, en el que su mayor riqueza formativa radica precisamente en esa variabilidad y multiplicidad de eventos experienciales que se suceden durante su desarrollo”*.

Mientras que desde los modelos conductistas se ha recogido la prioridad que se daba a los resultados (lo que el alumno llegaba a aprender al final) en

este modelo constructivista tiene prioridad el proceso (las experiencias y vivencias de aprendizaje). Para ello, los objetivos deben indicar las intenciones educativas señalando las capacidades a desarrollar y los resultados que esperan obtener del alumnado al finalizar el programa formativo. Siendo función esencial de los objetivos explicitar las metas y las condiciones en las que desarrollar el proceso docente.

Uno de los componentes esenciales de este modelo es la presencia de los aprendizajes significativos, considerado como aquellos que se producen cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante que ya está presente en el sujeto. Para Ausubel (1976) el aprendizaje significativo solo se puede alcanzar en el momento en el que el estudiante sea capaz de relacionar los nuevos conocimientos con los que ya conoce previamente. Es a partir de estos conocimientos previos, sobre los que el docente traza su programa formativo. A partir de esto, el propio Ausubel (1976) sostiene que los nuevos conocimientos sólo se pueden aprender si se reúnen tres condiciones: disponibilidad de conceptos más generales, el desarrollo de actividades de consolidación que permitan fijar de manera permanente los nuevos contenidos y, por último, lo que el autor denomina como "*conciliación integradora*" que no es otra cosa que la reformulación de contenidos a partir del establecimiento de relaciones de afinidad o disparidad entre los nuevos y los antiguos conocimientos.

Una de las críticas al modelo de Ausubel, procede del propio constructivismo, cuando en la base teórica de sus postulados no está presente el contexto sociocultural del aula en el que se va a desarrollar la labor docente (Vigotsky, 1979; Zabalza, 1987). Sin embargo, los defensores de este modelo si consideran como valor la presencia del aprendizaje cooperativo o la interacción entre docente y discente o entre los propios alumnos (Novak, 1985). En esta misma línea, Coll (1984) valora el uso del lenguaje como una de las más relevantes herramientas para la interacción social.

A principios de los años 90, la puesta en práctica de este modelo coincidió con la aparición de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y, con ello, la presencia de los objetivos didácticos en el currículo. En la planificación de los objetivos generales, de cada una de las etapas educativas, se establecían unos objetivos generales de área que los docentes transformaban en objetivos didácticos. Si bien este modelo constructivista suponía un importante avance para el desarrollo de los procesos formativos, en las diferentes etapas escolares; en la práctica, ha sido cuestionado y utilizado por los gobiernos conservadores para atribuirle del incremento del fracaso escolar en los últimos años. Una cuestión a analizar es si, en esos momentos, se disponía de un profesorado suficientemente formado para aplicarlo y de los recursos económicos suficientes para llevarlo adelante.

2.2.1.4. Modelo interpretativo o de formación hacia la práctica

Como alternativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicional, Dewey (1967) propone un modelo más dirigido hacia la práctica del docente. Su finalidad es que el profesorado de importancia a su capacidad reflexiva y de resolución de problemas, superando la acción rutinaria del aula (tabla 2.5) Este modelo, tiene su origen en la tradición interpretativa y en la fenomenología

social como ciencia que pretende describir los fenómenos experimentados y donde el currículo aparece como un problema práctico a resolver (Stenhouse, 1984).

Desde este modelo docente, se tiende a sustituir las nociones científicas academicistas de explicación, predicción y control; por las de comprensión, significación y acción. Esta nueva visión fenomenológica del currículo representa una reacción contra las corrientes que defendían la objetividad del proceso docente, invitando a que el profesor favorezca la acción de comprender a los estudiantes los contenidos de enseñanza. Para ello, el aula se debe convertir en un espacio de interacción y comunicación a través de un conjunto de redes (emisores-receptores), así como de canales por donde fluya todo tipo de información (códigos y programas de enseñanza) y como un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica (Bronfenbrenner, 1987).

<i>La tradición interpretativa</i>
Se valora la relación entre la teoría y la práctica, donde el conocimiento tiene un significado subjetivo.
Se tiende a sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control; por las de comprensión, significación y acción.
Su objetivo es descubrir y describir los significados y hacer inteligible la acción, considerando el contexto social en el que se actúa.
Elabora teorías de tipo descriptivo sobre los fenómenos sociales, con implicaciones políticas.
Busca el sentido a la conducta observada, en referencia a los posibles motivos, intenciones, propósitos en el momento de la acción.
Se desarrolla a partir de un acuerdo entre los miembros del grupo, desde la interacción entre los participantes.
El conocimiento científico se considera válido y verdadero, sólo en la medida en que aparece un consenso entre sus miembros.

Tabla 2.5. Características de la tradición Interpretativa (a partir de Pérez Gómez, 1992).

Para Carr y Kemmis (1988), este modelo basado en una cultura interpretativa parte de dar un significado subjetivo a las formas particulares de la vida social y a cada uno de los sujetos participantes en la actividad educativa. Desde esta perspectiva, los profesores deben asumir diferentes funciones como son las de: investigadores en el aula (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990), reflexivos y orientados hacia la indagación sobre su práctica (Liston y Zeichner, 1993), intelectuales y críticos de su propia actuación docente (Giroux, 1990) y prácticos reflexivos (Schön, 1992). Considerando que la formación reflexiva debe estar dirigida al desarrollo de una cultura profesional; según Imbernón (1994) el profesor durante su formación inicial debe aprender a:

- Asumir un papel de agente del cambio social que, además de preocuparse por el qué y cómo, atiende al por qué y para qué.
- Actuar de forma colaborativa, lo que les facilitará la resolución de conflictos de forma no particular.

- Habitarse a cuestionar las prácticas estandarizadas y el control burocrático que padecen.
- Atender la diversidad desde el currículo .
- Investigar sobre la práctica, a través de la investigación-acción.

Esta formación de los futuros docentes apoyada en la capacidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollan en el aula, les ayudará a diseñar y contrastar diferentes estrategias de acción que permita afrontar en mejores condiciones su labor didáctica. Así como a construir su propio conocimiento profesional, superando una práctica rutinaria basada en la racionalidad técnica. Para finalizar, se trata de potenciar la figura de un docente con competencias para enfrentarse a situaciones cambiantes, complejas e inciertas, y que tome decisiones desde un criterio y juicio más subjetivo y personal.

2.2.1.5. Modelo crítico o social-reconstruccionista

El rechazo al modelo positivista y a los modelos técnicos, determinó que un grupo de investigadores de la “Escuela de Frankfurt”, en la que estaban presente figuras tan relevantes como: Fromm, Marcuse, Adorno o Habermas, buscaran entre sus finalidades cómo llegar a emancipar a las personas.

La tradición socio-crítica
Partir de una visión dialéctica de la realidad.
Desarrollar las categorías interpretativas de los enseñantes.
Identificar las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines racionales de la enseñanza educativa.
Crear comunidades autorreflexivas que conecten la teoría y la práctica.
Utilizar el método crítico para identificar los aspectos sociales no controlados por los participantes.
Ayudar a los prácticos a superar sus problemas y eliminar sus frustraciones.

Tabla 2.6. Características de la tradición socio-crítica (a partir de Pérez Gómez, 1992)

Su propuesta no sólo era redefinir la ciencia desde una perspectiva crítica, sino también ayudar a las personas desde un proceso de transformación y reconstrucción social. Popkewitz (1990) define la Ciencia crítica: como un medio para desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones sociales que restringen las actividades prácticas del hombre, siendo su función llegar a comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones.

La perspectiva socio-crítica, para Grundy (1991) tiene como finalidad la emancipación y la autonomía del alumnado, relacionadas con la necesaria reconstrucción social de los ciudadanos. Para ello, es necesario ayudar a los estudiantes a debatir y cuestionar de forma crítica los saberes del aula, contemplando el contexto y la realidad cambiante del escenario educativo.

Desde esta orientación, Pérez Gómez (1987), considera que el profesorado debe atender a dos tareas fundamentales:

- Organizar el desarrollo de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño asimila en su vida paralela y anterior a la escuela; es decir, ayudarles a pensar y actuar de forma crítica en esta sociedad.

Con este modelo crítico, se pretende hacer consciente a profesores y alumnado sobre las problemáticas sociales que se desarrollan tanto dentro como fuera de la escuela (Hervás y Miralles, 2004). El profesorado, como agente crítico, observará y cuestionará lo que sucede en la escuela y en el aula, incorporando entre sus contenidos los problemas socio-políticos que inciden en la educación (Carretero y Montanero, 2008). Para ello, se valdrá de un modelo de enseñanza que, a la vez de transmitir esos contenidos académicos, permita identificar a los estudiantes sus principios educativos, así como fomentar valores de igualdad y libertad, como claves democráticas, atendiendo de manera especial los aspectos éticos, morales y políticos. Por ejemplo: educar a los escolares como ciudadanos democráticos aprendiendo a responder de forma crítica ante problemáticas, cada vez más habituales, como la desigualdad social, adoptando una postura no neutral a través de reivindicar la presencia en el aula de valores solidarios y de no discriminación (atención a gitanos o a escolares de otras etnias). Igualmente, recoger en el currículo contenidos transversales como: la solidaridad, el respeto y la colaboración.

Desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales autores como Asensio *et alii* (2003) y Paschuán (2006), consideran al pensamiento crítico como un procedimiento propio de la Historia al mismo nivel que la causalidad, el tiempo histórico o el tratamiento de las fuentes. El uso del análisis crítico se plantea como alternativa al tradicional dogmatismo basado en posiciones cerradas y absolutas. Los alumnos deben de ser capaces de pensar históricamente a partir de la comprensión de los procesos de cambio y su influencia en el presente (Carretero y Montanero, 2008). Esto supone para (Tulchin, 1987), que los alumnos aprendan a ponerse en el lugar de la otra persona y comprender más de una perspectiva aprendiendo a tratar críticamente acontecimientos históricos controvertidos.

Revisados los diferentes modelos curriculares, se incidirá de forma más específica sobre el diseño curricular de la Historia de España, considerando para ello cada uno de los elementos que lo conforman.

2.2.2.- El diseño curricular en la asignatura de Historia de España

El término currículo etimológicamente procede del latín “*currere*” (correr) que se puede definir como “la estructura íntegra y secuencial de un curso”. El origen de su denominación se produce en el norte de Europa siglo XVI, con la aparición de un documento que regulaba, controlaba y estructuraba los estudios de los pastores protestantes. Posteriormente, se fue extendiendo a las principales universidades europeas siendo un documento que prescribe el contenido a aprender (Estebaránz García, 2004b).

Este concepto ha sufrido numerosas transformaciones, especialmente en las últimas décadas, como consecuencia de los constantes cambios en la legislación educativa. Desde las corrientes educativas anglosajonas, Stenhouse (1984) define el currículo como una tentativa de comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. En el contexto español, para Coll (1987), se trata de un proyecto que preside las actividades educativas escolares, al mismo tiempo que sirve como protocolo de funcionamiento para los profesores. Por último, las dos últimas leyes educativas, LOGSE (1990), LOE (2006) definen el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

“la actividad de diseñar el currículo se refiere al proceso de planificación, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y actividades con un cierto orden, para que haya continuidad entre intenciones y acciones” (Gimeno Sacristán, 1992: 24)

Desde la última década, como bien apunta Estebaranz García (2004a: 273), ya no puede entenderse al currículo como un plan de enseñanza. Se deben incluir otros aspectos como intenciones, ideologías, contenidos culturales, métodos didácticos, recursos, estilos, formas de valoración, ámbitos de desarrollo o contextos educativos entre otros.

El Diseño Curricular de un ciclo determina una estructura organizativa que se distribuye en tres niveles de concreción:

a) En el primer nivel se encuentra el **Diseño Curricular Base (DCB)**, elaborado por la Administración Educativa, como el más general de los tres niveles, que parte del marco legal básico, de las finalidades del sistema educativo y de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria. En este primer nivel, se incluyen los objetivos generales de cada etapa y los objetivos generales de cada área de cada una de las etapas, los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas. Como instrumento pedagógico recoge las intenciones educativas que orienta el plan de acción del colectivo docente, y que actúa a modo de herramienta abierta y flexible que marca las pautas para el resto de niveles.

Para Sáenz Barrio (1994), el DCB es un documento prescriptivo al integrar los contenidos culturales mínimos a desarrollar. Entre sus componentes destacaremos:

- Los objetivos generales de etapa, que representan las capacidades a desarrollar en los alumnos al finalizar la etapa educativa, en este caso de Secundaria; que se relacionan con los ámbitos: cognitivos, afectivos y sociales. Las áreas curriculares son el conjunto de contenidos de enseñanza relativos a disciplinas afines que están relacionados en las diferentes etapas. Contempla los conocimientos que han ido desarrollándose a través de la evolución histórica y cultural de estas áreas o disciplinas.

- Los objetivos generales de área que se recogen en cada una de las etapas, cuenta con objetivos generales que deben alcanzar los alumnos al finalizar su ciclo. Se expresan en términos de capacidades aunque hacen referencia a los contenidos. Los bloques de contenidos recoge lo que se debe de enseñar en cada una de las etapas educativas. Desde estas grandes directrices y orientaciones de los aspectos prescriptivos que rigen el sistema educativo de Estado, se trata de garantizar el derecho de todo el alumnado a disfrutar de una experiencia educativa, como algo esencial para su desarrollo y socialización (Coll, 1987).

b) El segundo nivel de concreción representa el segundo componente del currículo, destinado a cuándo hay que enseñar. Para cada área curricular se desarrollarán los siguientes pasos: Se comienza identificando los principales componentes de los bloques de contenidos seleccionados en el primer nivel de concreción, para pasar a analizar las relaciones que existen entre esos componentes y establecer las estructuras de contenido correspondientes.

Por último, se propone una secuenciación de los componentes atendiendo a las relaciones y estructuras establecidas y a las leyes del aprendizaje significativo (Coll, 1987). Está representado por documentos como los Proyectos Educativos de Centro, los Proyectos Curriculares de Centro, el Reglamento de Régimen Interior y la Programación del Centro.

- El **Proyecto Educativo de Centro (PEC)** dirige el proceso de intervención educativa en el centro escolar y, como tal, representa un modelo educativo que identifica a un centro concreto. En su diseño intervienen: la personalización de un concepto global de educación, el estilo propio y característicos de la línea docente adoptada, los grandes objetivos pedagógicos básicos y prioritarios, las diferentes formas específicas de organización y gestión adoptadas, las reglas de funcionamiento y los sistemas de participación (Antúnez, 1992 y Hernández y García, 2001). Por tanto, para Del Carmen y Zabala (1991), el (PEC) es un instrumento en manos de profesionales de la enseñanza para intervenir en su actuación didáctica y concretar un conjunto de decisiones en relación con los diferentes elementos que configuran el currículo. Gracias a ello, podemos concretar el (DCB), dentro de un contexto específico del centro escolar.

- El **Proyecto Curricular de Centro (PCC)**. Es labor de los equipos docentes garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, como un conjunto de decisiones relacionadas con el: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Estos equipos toman decisiones sobre: la distribución y secuenciación de los contenidos, criterios de su organización, estrategias metodológicas, criterios de evaluación, materiales educativos, etc.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989b), en su momento ya realizaba las siguientes consideraciones acerca del PCC *“un currículo abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza, fundamentalmente, por su función en el diseño curricular. No se trata de un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus profesores compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Desde esta*

perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquella que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula”

Rey y Santamaría (1992), consideran que el proyecto curricular no se puede entender únicamente como un documento, sino que representa un debate sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje a implementar a partir de la toma de decisiones por parte del equipo de profesores de la etapa. Por tanto, el proyecto curricular como instrumento nos permite producir no sólo conocimiento en los alumnos, sino también en el propio profesor, a través de reflexionar sobre dicho proceso formativo pudiendo rectificar, en su caso, la práctica profesional. Las decisiones a tomar se refieren a: Definir los objetivos generales del ciclo; seleccionar el conjunto de contenidos; secuenciar los contenidos por ciclos; establecer los criterios de evaluación de cada ciclo; definir los supuestos metodológicos generales (orientaciones didácticas) y los principios de intervención educativa; definir los criterios de organización espacio-temporal (espacio-aulas) y (tiempo-horas) y, por último, establecer los materiales didácticos a utilizar.

c) El tercer y último nivel corresponde con las **Programaciones del aula** donde se incluyen dos fases: Planificación de equipo de ciclo o departamento y Planificación de cada profesor respecto a su grupo clase. La finalidad del programa de aula es elaborar el currículo práctico, a partir de concretar los materiales curriculares en cada uno de los ciclos de enseñanza, diseñando actividades y estrategias adecuadas. A partir de este nivel de concreción, se definen las intenciones educativas de forma más concreta y explícita referida al aula; seleccionado los contenidos de las programaciones de aula y diseñando las Unidades Didácticas. Aunque es el profesor el principal responsable en establecer: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; no se debe desestimar la posibilidad de que el alumnado vaya adquiriendo mayor protagonismo en dichas labores, con objeto de implicarle y comprometerle como aprendizaje autónomo (Pagés, 1993).

Durante este proceso, el docente será consciente de la diversidad de su alumnado, como parte de la complejidad del aula, ya que no todos tienen las mismas necesidades. Para ello, deberá ser lo suficientemente flexible para atender a la totalidad del aula; especialmente, cuando en la actualidad se actúa en espacios educativos con una gran heterogeneidad.

“nuestra labor como docentes nos exige diagnosticar las condiciones previas individuales y sociales de los alumnos al objeto de determinar, fundamentalmente, sus experiencias, instrucciones, necesidades, intereses y situación socio-ambiental y laboral” (Fernández y González Soto, 1992: 270).

Bain (2005) considera que a los profesores, en este caso de Historia, se les encomienda enseñar una historia que ya está escrita, tratándose por lo tanto, de un programa cerrado. Su actuación aparece limitada por el curriculum prescrito por la administración, las exigencias de la evaluación externa y el propio calendario escolar. Ante todo, la labor y el rendimiento del estudiante debe ser perfectamente mesurable por parte de la entidades burocráticas en materias educativas.

De acuerdo con Stenhouse (1987), los diseños curriculares representan una hipótesis a desarrollar, debiendo prestar atención a diferentes aspectos

como el contexto escolar, las características del alumnado o, como ocurre en nuestro caso, la necesidad de adaptarse a una realidad educativa como la que representa la enseñanza de una materia “española” dentro del sistema educativo polaco.

Rodríguez Rojo (1997), da una gran importancia al componente crítico a la hora de establecer los diseños curriculares. Así, este investigador considera necesario cumplir las siguientes características:

- Considerar la enseñanza como un acto libre y creador de comunicación entre sujetos, siendo el diseño curricular más artístico que técnico.
- Ordenar la acción y ayudar a la secuenciación de los contenidos, facilitando estrategias docentes que permitan a los estudiantes tener un conocimiento más profundo y crítico sobre la realidad escolar.
- Personalizar la planificación de los contenidos, los materiales, la distribución de la infraestructura y la evaluación del proceso.
- Evitar que los profesores se conviertan en meros ejecutores de los planes elaborados por técnicos.
- Diseñar no se debe entender como fruto de una división del trabajo, ni de separación entre el conocimiento teórico y práctico, ni que una reflexión esté separada de la acción.

El currículo, desde la perspectiva de las Ciencias sociales, y concretamente en las disciplinas de Geografía e Historia debe “*analizar e interpretar la convivencia y la acción de grupos humanos, dentro de marcos espaciales y a lo largo del tiempo, haciéndolo asequible a cada sujeto en condiciones de acceder al conocimiento*” (González Gallego, 2011: 133). Para su elaboración deben intervenir tres instancias: la administrativa, la científica y la política (fig. 2.5).

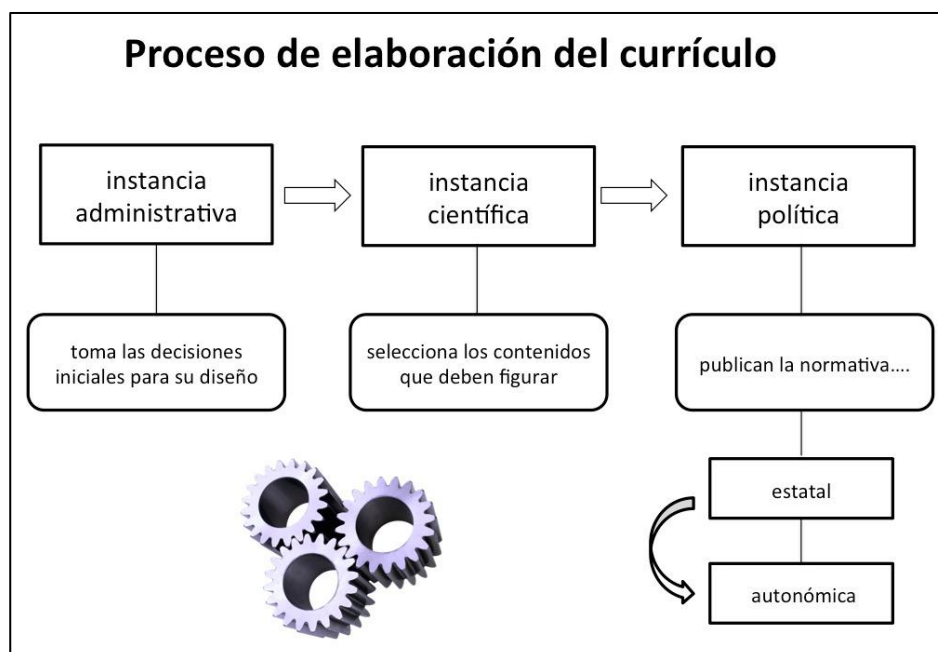


Fig. 2.5. Proceso de elaboración del currículo (adaptado de González Gallego 2011).

2.2.2.1. El currículo de Historia de España en el contexto español

A lo largo de los últimos 150 años se han venido desarrollando una gran variedad de programaciones curriculares, que trataron de concretar la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Historia (Valls, 2005). Cada una de ellas hija de su tiempo y, por lo tanto, con una determinada carga ideológica que varía desde la católica-tradicionalista de la época de la dictadura franquista, a las nuevas formulaciones didácticas con enfoques más económicos y sociales propios de la España democrática¹⁸. Con la entrada en vigor, en los años 90, de la LOGSE, el profesorado adquiere un mayor protagonismo en la elaboración del diseño curricular (Gimeno Sacristán, 1992). Se reconoce que las programaciones no pueden funcionar como algo cerrado e inmutable sino que deben ser revisadas, adaptadas y completadas para satisfacer las demandas socio-educativas. La planificación didáctica no puede limitarse a una mera distribución de los contenidos a lo largo de una secuenciación limitada a un año académico deberá también, como apunta De Miguel (2005), incluir todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para tutelar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, para Gairín (1997a) el diseño curricular, además de ser abierto y contextualizado, debe reunir otras características como la flexibilidad, la coherencia, la progresividad, la cercanía a la realidad cotidiana, la innovación, la utilidad o la globalidad. Por último, tiene que ser también realista o factible, en el sentido de tener en cuenta el calendario oficial de la institución educativa y los diferentes niveles de conocimientos que presentan los alumnos. Con objeto de alcanzar su carácter integrador, el currículo debe responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué hay que enseñar?: los contenidos
- ¿Para qué hay que enseñar?: los objetivos
- ¿Cuándo hay que enseñar?: temporalización
- ¿Cómo hay que enseñar?: metodología
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?: evaluación

Según las indicaciones que se recogen en la LOE, el currículo o DCB (Diseño Curricular Base) de cada una de las materias de educación secundaria, como es la Historia de España, debe ser:

- Prescriptivo: dicta los objetivos y contenidos mínimos obligatorios en todo el estado.
- Orientador de la práctica docente: establece orientaciones metodológicas y de evaluación desde un modelo de aprendizaje constructivo y significativo.
- Abierto: accesible al contexto escolar, familiar y social.
- Flexible: adaptado a los diferentes contextos y particularidades socioculturales.
- Globalizador: favorecedor del desarrollo integral de las personas en sus capacidades (cognitivas, afectivas y sociales).

¹⁸ Hasta los años 70, las materias de Geografía e Historia eran consideradas como disciplinas diferentes. Posteriormente, a propuesta de la UNESCO, se decide unificarlas con el nombre de Ciencias Sociales (González Gallego, 2011).

- Funcional: relacionado con la vida real y su aplicación práctica.
- Cooperativo: a partir de la reflexión conjunta y los aportes del equipo de profesores que formen el departamento en cada centro.
- Coherente: desde un esquema lógico en su desarrollo

Otro de los aspectos a considerar a nivel curricular es el currículo oculto Jackson (1991).

“el currículo oculto recoge todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en programas de enseñanza-aprendizaje y en todas las interacciones del aula que no llegan a explicitarse como metas educativas a lograr” (Torres Santomé, 1994: 198).

A partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) el currículo es: *“el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley”* (BOE 2006: 17166); siendo labor del gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, fijar los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. El establecimiento de esas enseñanzas mínimas asegurará una formación común a todo el alumnado del sistema educativo español, ya sea en territorio nacional como en el exterior. La etapa de bachillerato, según el R.D. 1467/2007 *“tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y destrezas que le permitan progresar en su desarrollo personal y social e incorporarse a la vida activa y a la educación superior”* (BOE, 2007: 45382).

Mientras que las Administraciones educativas regionales son las responsables de organizar el currículo de las distintas enseñanzas, los centros escolares dispondrán de la autonomía necesaria para desarrollar y complementar el proyecto educativo, así como elaborar las normas de organización y funcionamiento del centro adaptándose a las características del entorno social y cultural del centro. Los centros educativos deberán elaborar una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización curricular, en donde se concreten los valores, los objetivos o contenidos establecidos por la Administración educativa correspondiente. Se trata pues de un ejercicio de autonomía pedagógica de organización y gestión. Además, el documento final resultante deberá ser conocido/compartido por el conjunto de la comunidad educativa.

“los recursos económicos, materiales y humanos pueden adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren un vez que sean convenientemente evaluados y valorados” (BOE, 2006: 17188)

Respecto a los convenios del Ministerio de Educación con otros países europeos, el gobierno puede llegar a establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos (en este caso polaco). Siendo, más tarde, el contexto el que define el modelo educativo. Como ya se comentó previamente, la convivencia de las materias de contenidos en español, dentro del sistema educativo polaco, ha sufrido diversas vicisitudes. Desde una integración y reconocimiento pleno a su papel actual al margen del currículo polaco. Así cuando se tuvo conocimiento de su

no integración en los nuevos planes de estudios, la propia Consejería de Educación decidió diseñar un currículo específico de las tres materias con contenidos en español (Historia, Geografía y Literatura Española).

2.2.2.2. El diseño curricular en el contexto educativo de Polonia

Desde la coordinación de los asesores técnicos docentes (ATD) y de los propios profesores responsables de impartir la materia, se ha venido elaborando de forma colaborativa en los centros escolares polacos, pertenecientes al convenio con el Ministerio de Educación español, un currículo específico partiendo de los contenidos mínimos reflejados en los reales decretos de nuestro país.

Este diseño del currículo ha pasado por una serie de dificultades de partida como las que presentamos a continuación (tabla 2.7).

Conscientes de estos problemas de partida, a la hora de diseñar y organizar el currículo del programa bilingüe de Historia de España, se ha tenido en cuenta que: Su planificación debía ser coherente y realista; es decir, que tanto los objetivos como los contenidos debían estar directamente conectados. La evaluación se debería centrar exclusivamente en aquellos contenidos recogidos en la programación. Por tanto, los contenidos no solo debían versar sobre aspectos significativos de la historia española, sino que también poseer un suficiente grado de interés para los alumnos. Para ello, ha sido necesario buscar un equilibrio entre las finalidades del programa y los recursos disponibles, adecuando el programa al tiempo de enseñanza y a los materiales didácticos (Pagés, 1993). No obstante, de acuerdo con Zabalza (1987) el programa permanece abierto a modificaciones y discusiones por parte de los compañeros del área.

Trabajar una materia como la Historia de España dentro de un modelo educativo polaco, con un modelo de funcionamiento y unas particularidades diferentes al español.
La existencia de un alumnado que se debía adaptar a un modelo de enseñanza diferente al español.
La ausencia de un currículo para la enseñanza de la Historia de España con contenidos en español especialmente diseñado para el alumnado polaco. Esta carencia se suplió mediante el diseño de un programa desde la consejería de Educación de Polonia, con la colaboración de la ATD y los profesores españoles de Historia de España reunidos en Grupos de Trabajo.
El poco conocimiento del contexto educativo y de las características del alumnado polaco al que estaba destinado
El intento de combinar contenidos puramente históricos con los propiamente lingüísticos procedentes de la enseñanza del español como lengua extranjera
Tener que seguir las orientaciones de la Administración polaca, ya que se trata de una materia que se introduce en el sistema educativo polaco, pese a tener cierta libertad en cuanto a la elaboración del diseño curricular

Tabla 2.7. Dificultades del profesorado de las SS.BB. para elaborar el currículo.

Respecto al contexto educativo polaco, la ausencia de departamentos o áreas en cada una de las secciones se suple con la existencia de los grupos de trabajo colaborativo con un importante número de profesores integrados en este programa de enseñanza bilingüe. Su labor, a lo largo de los últimos años, ha sido elaborar un currículo unificado para todas las secciones bilingües de español en Polonia. Para ello, se fueron concretando los objetivos de la materia, el diseño de las competencias a trabajar, los contenidos, la metodología, los materiales o unidades didácticas y el sistema de evaluación (criterios e instrumentos).

Gracias a esa tarea colaborativa de la que hemos formado parte, se ha podido realizar una publicación, en la que se recoge el diseño y desarrollo del currículo oficial en dos volúmenes¹⁹. El primero en soporte de papel, en el que se incluyen unidades didácticas desde la Protohistoria hasta el final del Antiguo Régimen (Sardaña, 2012), y un segundo, en formato digital, que abarca desde la construcción del estado liberal a la España actual, coordinada por Fraile Vicente (2014).

El diseño curricular, después de pasar por los dos anteriores filtros - contenidos mínimos del R.D. y el currículo de la Consejería de Educación de Polonia-, se somete a una última contextualización a nivel individual. A partir de la reflexión y de la experiencia docente de cada uno de los profesores, se ha ido elaborando una guía didáctica que nos ha permitido sistematizar la materia y, con ello, ajustar dicho programa a las necesidades de los escolares.

Como ya se mencionó en el epígrafe anterior, la enseñanza de la Historia de España en Polonia está siendo impartida en un total de catorce secciones ubicadas a lo largo de todo el territorio. No estamos pues ante un contexto educativo homogéneo, en el que pueda servir una única programación. Para Tiana Ferrer (2012), el hábitat representa una de las variables que indican, de forma evidente, en el rendimiento educativo con variables como: la localización de residencia, el tamaño de la población, la riqueza cultural y las oportunidades de desarrollo personal, entre otras. A partir de aquí se presentará cada uno de los elementos del programa de la asignatura de Historia de España y, para ello, se irán revisando los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los materiales didácticos y las actividades de clase, el uso de las nuevas tecnologías y el sistema de evaluación.

2.2.3. Los objetivos de la asignatura

Los objetivos didácticos son tan importantes como los contenidos. Constituyen un marco de referencia para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al describir el grado que se pretende lograr (lo que hay que saber y hasta qué nivel) y la forma de manifestar lo aprendido. Resulta esencial que estos sean conocidos por el alumnado, ya que se constituyen la base de la evaluación. Generalmente, en las programaciones aparecen representados con verbos en infinitivo ya que describen conductas observables. Para su selección se requiere de un proceso de reflexión, de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer. Según nos apoyemos en una u otra corriente pedagógica, los objetivos tendrán mayor o menor relevancia. Con objeto de comprobar esto

¹⁹ Cada parte que forma parte del currículo será analizada en los apartados siguientes.

en la práctica, se recogen a modo de ejemplo los dos modelos más relevantes en el ámbito didáctico: el modelo tradicional y el modelo constructivista aplicados a la asignatura de Historia de España:

a) En primer lugar, desde un modelo **tradicional o conductista** se definen las finalidades y los objetivos de la enseñanza como aquellas metas o resultados a conseguir, a partir de observar, medir y cuantificar. La selección de los objetivos se encuentra asociada a unos criterios relacionados con la eficacia y la racionalidad.

“los objetivos indican las metas a las que se dirige el currículo, facilitan también la selección y organización del contenido y, por último, hacen posible evaluar los resultados del currículo... como norma general se puede afirmar que el fin y el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 257).

Este modelo que tuvo una gran aceptación a partir de los años 70 en los programas educativos españoles, consideraba que la planificación educativa debía girar en torno a unos objetivos generales, específicos y operativos. donde se indicaban qué tipo de aprendizajes tenían que alcanzar los alumnos:

- Objetivos generales: señalan el término y el objeto de la tarea a realizar permitiendo adaptaciones específicas.
- Objetivos específicos: son una concreción o especificación de los objetivos generales en relación con las diferentes áreas de conocimiento.
- Objetivos operativos: son los objetivos de mayor concreción dirigidos a conductas observables y evaluables.

Desde esta perspectiva, resulta complejo poder cuantificar o delimitar las capacidades o los aprendizajes del alumnado sin llegar a establecer taxonomías que nos permita jerarquizar sus conductas y sus aprendizajes. Las taxonomías son *“un recurso teórico importante en cuanto proporcionan una descripción sistemática, ordenada y argumentada de los resultados de la enseñanza”* (Gimeno Sacristán, 1981:162).

A mediados del siglo pasado, un equipo de psicopedagogos americanos, liderados por Bloom, plantearon la necesidad de categorizar y jerarquizar las conductas formales que aparecían en los objetivos de los programas escolares. El resultado de sus aportaciones aparecieron en la *“Taxonomía de Dominios del Aprendizaje”* (Bloom, 1972). Desde entonces, se ha constituido en una herramienta clave a la hora de estructurar, comprender y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este referente teórico, representa un excelente marco tanto para la formulación de los objetivos como para la definición de las tareas de evaluación.

A partir de esta taxonomía, se considera que el aprendizaje debe estar estructurado en tres ámbitos o dominios psicológicos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. A continuación nos detendremos en los dos primeros ya que son los pertinentes para esta materia objeto de estudio (Historia de España): El primero y más relevante, para esta asignatura, es el dominio cognitivo, encargado de categorizar y ordenar las habilidades de pensamiento y los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Para explicar el dominio cognitivo, dentro de las capacidades cognitivas superiores, seguiremos una estructura piramidal

donde se incluyen categorías ordenadas de manera ascendente en función de su grado de complejidad (pirámide de Bloom, 1972) (fig. 2.6).

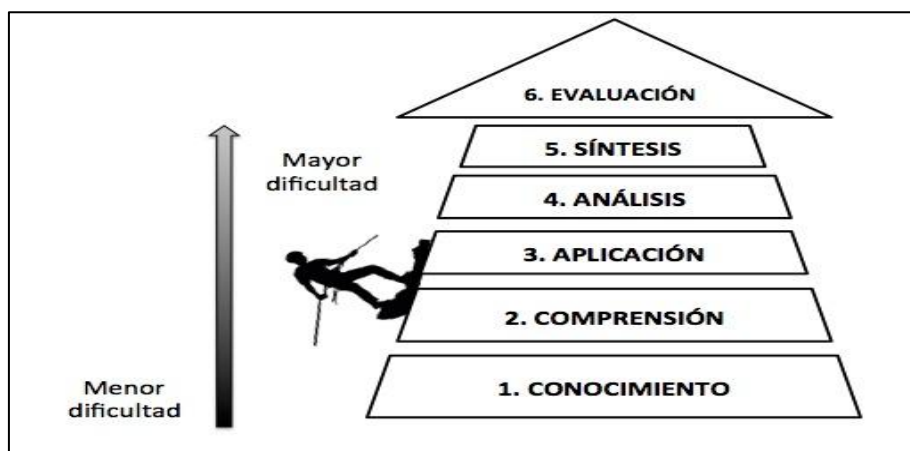


Figura 2.6. Taxonomía de dominios del aprendizaje (adaptado de Bloom 1972).

En ese dominio cognitivo, se pueden plantear objetivos de diversa dificultad, intensidad o abstracción estableciéndose seis categorías, de tal modo que cada uno de ellos abarque el anterior²⁰. Los niveles que define Bloom suponen descriptores del objetivo que se pretende alcanzar:

- **Conocimiento:** el estudiante recuerda y memoriza la información. En el caso de la Historia de España se relaciona con memorizar objetos y sujetos, acontecimientos y situaciones. Así por ejemplo, en este campo se pueden formular preguntas como ¿Qué dos bandos participaron en las Guerras Carlistas? o ¿En que año se firmó la paz de Vergara?. Pese a situarse en el nivel más bajo de la pirámide, resulta esencial para este tipo de aprendizajes.

- **Comprensión:** está relacionado con el entendimiento de la información que se facilita, así como con su integración cognitiva. El estudiante debe comprender el significado de los diferentes materiales suministrados, para luego reelaborar la nueva información desde sus propias palabras: *transferencia* –cuando el estudiante puede expresarse mediante un lenguaje distinto-; *interpretación* –concebir la comunicación como una expresión de ideas; y, por último, la *extrapolación* –pronósticos basados en el análisis de las direcciones, circunstancias o tendencias expresadas en la comunicación. A modo de ejemplo, para la Historia de España, se puede relacionar la importancia geoestratégica del enclave de las Navas de Tolosa para comprender la decisiva batalla que se desarrolló entre musulmanes y cristianos y las profundas consecuencias que deparó para la expansión castellana en el

²⁰ En un estudio de Saíz (2011), sobre los manuales de Geografía e Historia de los primeros cursos educación secundaria, advierte la excesiva presencia de actividades que requieren de un bajo nivel de procesamiento de la información, algo alejado de las verdaderas exigencias de la Administración educativa para este mismo nivel.

siglo XIII o hacer preguntas del tipo ¿Por qué los ciudadanos de Madrid se levantan contra Godoy en Aranjuez?

- **Aplicación:** el estudiante utiliza lo aprendido para resolver problemas o dilemas. En el caso de la Historia, a partir del material estudiado, el alumno debe ser capaz de elaborar un producto (presentación, representación cartográfica...). Por ejemplo: la elaboración de un PowerPoint sobre los modos de vida en España bajo la dominación musulmana.

- **Análisis:** consiste en la fragmentación de los contenidos en sus partes integrantes, en la identificación de las relaciones entre ellas o bien en el estudio de las características de su estructuración. A partir de este nivel, el alumno de Historia puede extraer las conclusiones, corroborar las afirmaciones o relacionar unas ideas con otras, a partir de la lectura de un documento histórico. A modo de ejemplo, se le pide al alumno que imagine que es un niño de la guerra civil española que ha tenido que exiliarse y tiene que escribir una carta a sus padres explicando cómo es su nueva vida en Rusia.

- **Síntesis:** el estudiante debe ser capaz de crear algo nuevo a partir de la información analizada y agrupada. Por ejemplo: Diseñar un documento que resuma la participación extranjera en la Guerra Civil española, después de haber revisado y analizado diversas fuentes documentales.

- **Evaluación:** el estudiante emite juicios de valor o interpretaciones sobre ideas, métodos o materiales. Se establecen normas y criterios (cuantitativos o cualitativos) para analizar los resultados. Por ejemplo: Valorar y aportar un comentario crítico sobre el papel colonizador de los españoles en América y sus repercusiones en los pueblos indígenas.

El proceso de aprendizaje se desarrolla desde las habilidades de pensamiento de orden inferior (conocer, comprender) hasta alcanzar otras de orden superior (aplicar, analizar, sintetizar, evaluar). Así, cada uno de los niveles abarca el anterior y a los anteriores. Esto implica que no podemos comprender un concepto si primero no se recuerda. Del mismo modo, que no se podrán aplicar los conocimientos y conceptos si no se comprenden previamente (Sanz de Acebo, 2010). Así, el alumno capaz de analizar un documento histórico: conoce, aplica y comprende esa información. Mientras el que pueda evaluarla, también puede sintetizarla, analizarla, aplicarla, comprenderla y conocerla. Durante todo este proceso de aprendizaje progresivo, desde lo más sencillo a lo más complejo, el profesor asume un rol de facilitador con la intención de que el alumnado logre los objetivos curriculares comprometidos.

A principios de los años 80, Fraboni propone una escala taxonómica con tres niveles de aprendizaje: el primero basado en los aprendizajes elementales de corta duración relativos al saber (saber recordar, saber reconocer...), el segundo, a partir de comprender (conocimientos significativos, saber aplicar...) y un tercero, sobre los aprendizajes superiores (descomponer, integrar, proyectar, descubrir, crear...) (Zabalza, 1987). Más recientemente, dos discípulos del propio Bloom adecúan su famosa taxonomía a las perspectivas cognitivo-constructivistas (Anderson y Krathwohl, 2001) y (Churches, 2008). Por lo que respecta a la distribución de los objetivos, se produce la

modificación de dos de las categorías de objetivos localizadas en la cúspide de la pirámide que son la evaluación y la síntesis (fig. 2.7).

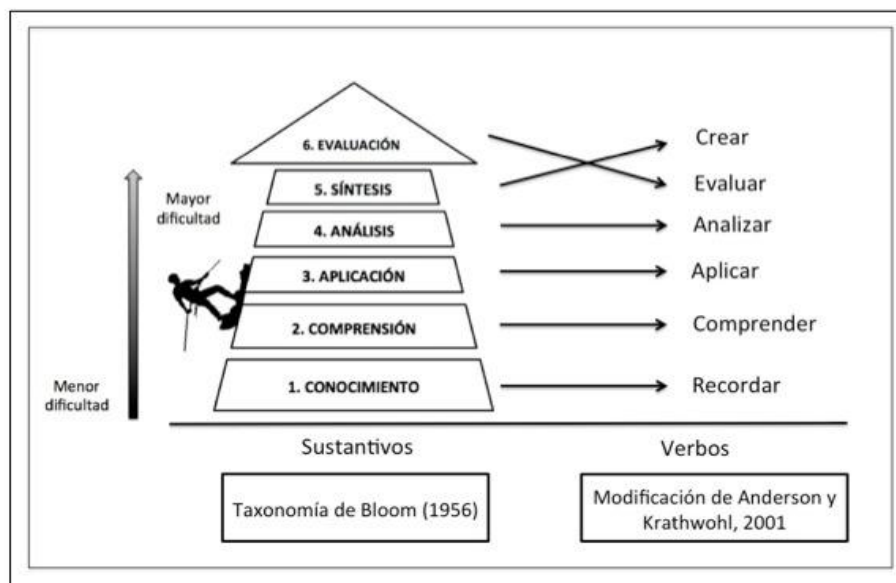


Fig. 2.7. Revisión de la Taxonomía de Bloom según Anderson y Krathwohl (2001).

Igualmente, los objetivos didácticos pasan a convertirse en acciones a desarrollar por el alumno como procesos de pensamiento activo (tabla. 2.8).

Capacidad cognitiva	Descriptores
Recordar	Recuperar la información: Reconocer, describir, recuperar, nombrar, encontrar, enumerar, identificar...
Comprender	Explicar ideas o conceptos: Interpretar, resumir, parafrasear, clasificar, explicar, reformular, estimar...
Aplicar	Usar la información en otra situación familiar: Implementar, realizar, usar, ejecutar, relacionar, desarrollar, clasificar, establecer procedimientos,...
Analizar	Romper la información en partes para explorar comprensiones y relaciones: Comparar, organizar, interrogar, hallar, discriminar, detectar, categorizar, descomponer...
Evaluar	Justificar una decisión o curso de acción: Probar, argumentar, experimentar, juzgar, decidir, contrastar, criticar...
Crear	Generar nuevas ideas, productos o maneras de ver las cosas: Diseñar, construir, planificar, producir, inventar, enfatizar, resumir, generalizar, abstraer...

Tabla 2.8. Objetivos de la educación en el ámbito cognitivo (Anderson y Krathwohl, 2001).

Para la adquisición del aprendizaje, en el ámbito cognitivo se recogen un total de cinco categorías: disposición, reacción, valoración, organización y caracterización; seguido de las actitudes y los valores educativos.

Tradicionalmente en las aulas, se ha venido desarrollando un modelo de enseñanza enfocado en los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom relacionadas con las actividades de recordar y comprender. Superando este modelo clásico de enseñanza-aprendizaje, se establece que una serie de objetivos didácticos puedan alcanzar los niveles superiores de dicha pirámide.

Para ello, el alumno trazará un recorrido a lo largo de su aprendizaje estructurado, al igual que el modelo de Bloom, en tres niveles: en primer lugar se adquiere el conocimiento (recordar y comprender), posteriormente se profundiza en dicho conocimiento (aplicar y analizar) y, por último, se crea el conocimiento (evaluar, crear e innovar). No obstante, estos procesos nunca se desarrollan de una forma lineal, sino que avanzan y retroceden durante el aprendizaje y en las diferentes etapas formativas.

También entre los objetivos didácticos se recoge el aprendizaje de destrezas, como resultados del saber hacer. Según Ferreres Pavía (2004: 362) las destrezas “reflejarán los hábitos y habilidades para aplicar conceptos, técnicas, procesos, modelos, teorías”. Este autor distingue tres tipos de destrezas: *destrezas académicas* -leer, ver, tomar notas, hacer gráficos, interpretar documentos-, *destrezas de investigación* -observar, plantear hipótesis, buscar documentación, usar instrumentos de investigación, manipular materiales- y *destrezas sociales* -cooperar, dialogar, defender las ideas propias, argumentar, trabajar en grupo-. Además de estas destrezas, para Marcelo *et alii* (1997), entre los objetivos también se deben incluir otros aspectos más complejos de medir como son los valores y actitudes (percibir, responder, valorar, implicarse, tener curiosidad, participar, incitativa personal).

Entre los aspectos, de este modelo curricular, que son objeto de crítica está el que se considere al profesor como reproductor de los programas diseñados por expertos, dejando escaso margen a situaciones imprevisibles y diversas que pueden desarrollarse en el aula. Estudios de análisis y valoración de los programas educativos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Hernández y García, 2001; ANECA, 2013), ven como necesario introducir modificaciones respecto al tradicional diseño curricular.

La diferencia entre los objetivos y los resultados de aprendizaje se encuentra en que mientras los primeros están relacionados con la tarea del profesor, para los segundos, en cambio, lo están con los propios alumnos y sus logros y, por tanto, deben ser observables y evaluables (ANECA, 2013). Se hace necesario, por tanto, conocer a priori los retos a los que se va a enfrentar el alumnado y lo que se espera de ellos a la finalización del curso.

“los resultados de aprendizaje son declaraciones verificables de lo que el estudiante debe saber comprender y ser capaz de hacer al acabar una determinada etapa o ciclo formativo” (Comisión Europea, 2009).²¹

Los objetivos didácticos, en última instancia, deben concretarse y explicitarse de una forma clara, a partir del diagnóstico de las mejoras que finalmente obtendrán los estudiantes (Zabalza, 1987). En este sentido, para evaluar aspectos como su viabilidad, relevancia o la coherencia entre las

²¹ Según el texto original “*Statements of what a learner is expected to know, understand and be able to do after successful completion of a process of learning*”.
ec.europa.eu/education/tools/ects-guide

intenciones y los objetivos de aprendizaje se deberá tener planificadas unas tablas de especificación²² a partir de las cuáles, se podrá diagnosticar su grado o nivel de cumplimentación y comparar los propios objetivos didácticos con las categorías taxonómicas, con el fin de medir el valor de los procesos que se van a desarrollar (Ferrerres Pavía 2004: 367).

Según el R.D. 1467/2007 de la LOE, los estudios de Bachillerato tienen como finalidad “proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia... además de capacitarlos para su acceso a la educación superior” (BOE, 2007: 45382).

Comprensión de los hechos del pasado y su contextualización	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de convenciones temporales o periodizaciones - Contextualización espacio-temporal de los hechos - Conocer la multicausalidad, interrelaciones y consecuencias de los hechos
Comprender la existencia de los diferentes puntos de vista del pasado	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar documentos o textos históricos - Reconocer diferentes puntos de vista del pasado y el origen de los mismos - Evaluar diferentes interpretaciones del pasado y su grado de objetividad - Ser consciente de el peso que tienen los valores de la época en la que viven para la interpretación de los sucesos del pasado
Comprender que existen formas diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado	<ul style="list-style-type: none"> - Extraer información a partir de una fuente histórica - Valoración crítica del contenido de las fuentes y su objetividad - Seleccionar las más adecuadas para la reconstrucción del pasado
Explicar de manera organizada los aspectos históricos estudiados o analizados	<ul style="list-style-type: none"> - Saber describir y explicar el pasado, de manera sintética y coherente, a partir de diferentes tipos de medios (orales, escritos, audiovisuales), centrándose en la información más relevante. - Importancia de la argumentación y la consistencia de la información usada

Tabla 2.9. Principales objetivos didácticos de la disciplina de Historia

Prats y Santacana (2001: 16), los principales objetivos de la enseñanza de la Historia son cuatro (Tabla 2.9): *comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto, comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes, comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado y ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.*

Los objetivos didácticos generales, recogidos en la disposición 12868/2011 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional para la asignatura de Historia de España en el marco de los programas de educación en el exterior, son los siguientes (tabla 2.10):

En lo que respecta al programa de las SS.BB. para la asignatura de Historia de España, los objetivos se han ido modificando desde su implantación hasta nuestros días. Así las primeras planificaciones elaboradas por la Asesoría Técnica de la Consejería de Educación de Polonia, corresponden al

²² Rodríguez Diéguez (1980: 46) distingue hasta cinco niveles de generalidad en los objetivos: Nivel 1 o de máxima generalización, Nivel 2 de especificación, Nivel 3 de contenidos, Nivel 4 de conductas formales y, por último, Nivel 5 de objetivos operacionales.

momento en la que surgen las primeras Secciones Bilingües. Concretamente, para el curso académico 2002-2003 se establecieron para la materia de Cultura Española, que como ya indicamos estaba integrada por la Historia de España, la Geografía e Historia del Arte, una serie de objetivos generales (anexo 1), junto a los que se proponen además estrategias metodológicas docentes (anexo 2).

Objetivos didácticos de Historia de España en las Secciones Bilingües de Polonia curso 2013-2014
1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.
2. Conocer y comprender los procesos mas relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado.
3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades específicas.
4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia con especial relación con el país en el que se desarrolla el programa.
5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia.
6. Conocer las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional español.
7. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos en español.
8. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico español.

Tabla 2.10. Objetivos didácticos de Historia de España en las SSBB (Curso 2013-2014)

Al analizar la evolución de los objetivos específicos de la Historia de España, hemos creído considerar aquellos propuestos en los cursos académicos: 2002–2003 (anexo 3), 2008–2009 (anexo 4), 2009–2010 / 2010–2011 (anexo 5) y los existentes en la actualidad, cuya última modificación es del año 2011–2012 (anexo 6). Para el curso 2002–2003, se fijaron un total de 12 objetivos didácticos que servían de guía al docente para impartir la Cultura Española. Con ello, se pretendía que el profesor favoreciera el conocimiento y el aprendizaje de los conceptos básicos de esta materia, así como facilitar el uso de herramientas y métodos para su estudio. Además, se ponía especial interés en relacionar los contenidos propios de la materia, con los que se impartían desde la asignatura homónima del currículo polaco.

Entre los objetivos afectivos se encuentra: valorar y tomar en consideración esta materia priorizando determinadas actitudes frente a los contenidos conceptuales y procedimentales. Para ello, el profesorado debía fomentar la capacidad crítica a partir de temáticas transversales entre los que destacaríamos el respeto al medio ambiente. Un aspecto también a contemplar es el uso de la lengua española, como clave en los programas educativos bilingües. Para ello, el profesor de Cultura Española debía revisar los aspectos

léxicos, gramaticales y funcionales, así como a las normas claves de calidad en la presentación de los trabajos y en la comunicación oral.

Junto a los objetivos generales de la materia, para ese mismo curso académico, se establecieron unos objetivos específicos sobre la enseñanza de la Historia de España (fig. 2.8) que, a grandes rasgos, no parecen alejarse de los anteriormente expuestos.

A partir del cuadro anterior, se aprecia la importante presencia de los objetivos cognitivo/conceptuales²³ - como lo evidencia el hecho de que en 9 de los 12 objetivos están presentes en parte o exclusivamente-. En este primer grupo, se encuentran acciones como conocer, situar, analizar o relacionar hechos, personajes, etapas, estilos artísticos. En segundo lugar, los objetivos afectivo-sociales están presentes en seis de los enunciados, aunque tan solo en dos en exclusividad. Se trata pues, de que el alumnado sea capaz por ejemplo de: reflexionar y comprender las diferentes interpretaciones de la historia, valorar de forma crítica la realidad española actual, analizar su código constitucional o, por último, revisar los aspectos peculiares que justifican la diversidad artística y cultural de España.

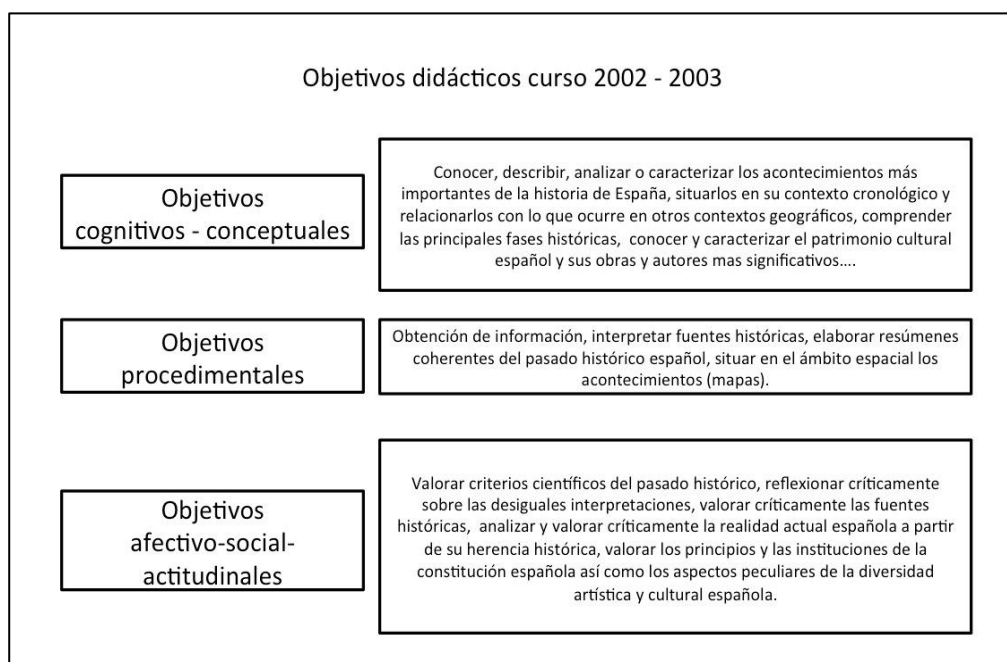


Fig. 2.8. Objetivos didácticos programados para el curso 2002 - 2003

En último lugar, los procedimientos como técnicas, métodos o estrategias. Este elemento curricular, correspondiente al año escolar 2002-2003, es testimonial al estar presente en tan solo dos objetivos. Los descriptores proponen la interpretación a partir de la lectura y análisis de fuentes históricas, la elaboración de resúmenes y el uso de bases cartográficas, con el fin de situar en el tiempo y en el espacio los principales hechos.

Antes de la implantación de la (LOE), aprobada en 2007, el currículo de Cultura Española en Polonia había sufrido ligeras modificaciones. La de mayor notoriedad tuvo que ver con la simplificación en el curso 2008-2009 de los

²³ No resulta sencillo, poder sistematizar cada uno de los objetivos en una de las tres categorías descritas. Así, un mismo objetivo puede formar parte de dos o incluso tres categorías. Por ello, reconocemos que esta categorización puede suscitar diferentes interpretaciones para el lector.

objetivos didácticos (Anexo 4). A continuación (fig. 2.9), se hace referencia a sus principales novedades:

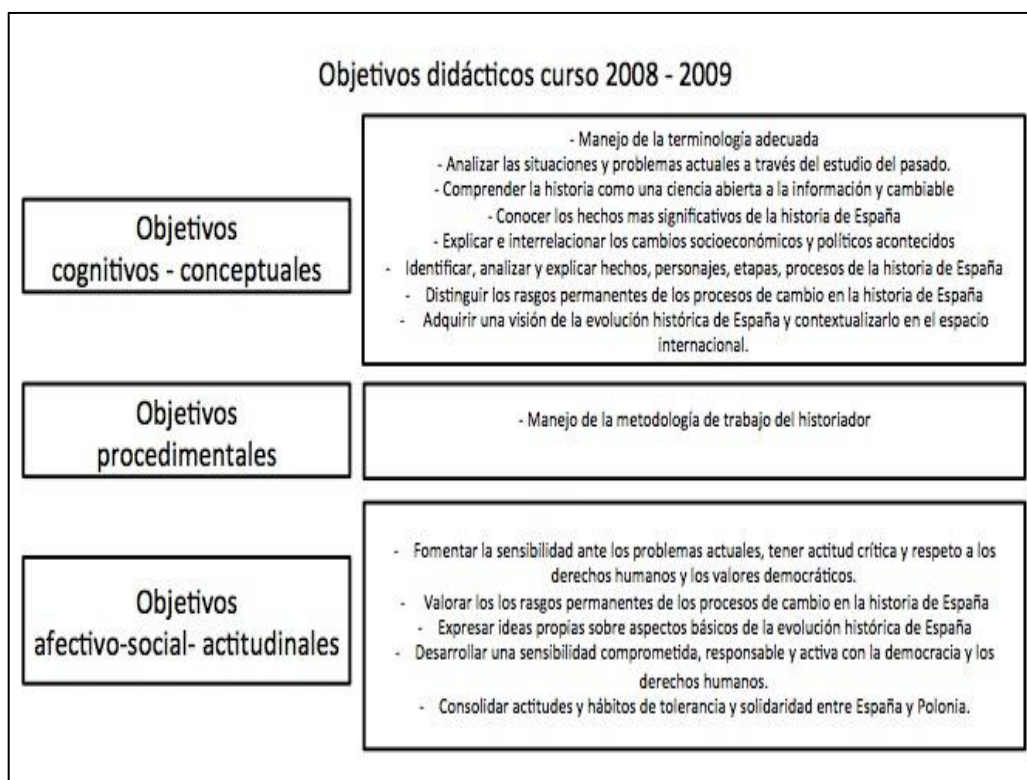


Fig. 2.9. Objetivos didácticos programados para el curso 2008 - 2009

El primer aspecto a destacar es la importancia, que se mantiene, de los objetivos cognitivo-conceptuales. Se pretende que los alumnos conozcan los hechos más significativos del pasado y los cambios o transformaciones históricas acontecidas en el campo socio-económico. Desde una terminología adecuada y del análisis de los problemas actuales, tomando como base el conocimiento de los antecedentes. Además, el estudiante deberá distinguir entre aquellos caracteres que aparecen fijos a lo largo de nuestra historia y los que han sufrido algún cambio. En último lugar, el alumnado deberá comprender el concepto de evolución histórica de España y su contextualización histórica.

Considerando que el destinatario del programa no es el alumnado español, los objetivos del ámbito actitudinal tienen un peso significativamente mayor. Así pues, se propone establecer lazos de tolerancia y solidaridad entre los pueblos de España y Polonia con la finalidad de que el alumnado polaco valorara los cambios en la tradición histórica de España, y así poder comprender mejor las problemáticas actuales del país.

Con una perspectiva más amplia que la que encierra el contexto geopolítico español, se definen dos objetivos: El primero tiene como finalidad que los estudiantes polacos puedan desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa con la democracia y los derechos humanos. El segundo, aboga por fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales. Para finalizar, mencionar como último objetivo suprimido: valorar los principios y las instituciones básicas de la vigente constitución española de 1978, así como el sistema que permite la articulación del Estado. A nuestro modo de ver, se trata

de un objetivo planificado para un estudiante español. Por este motivo, se comprende que haya sido sustituido por otros de corte más europeísta, en los que se promueve el respeto a la democracia y a los derechos humanos.

Igualmente, han desaparecido del plan algunos contenidos específicos del área de Historia del Arte, como por ejemplo los relativos al patrimonio español. Esto se justifica porque con los nuevos planes de estudio esta materia dejó de impartirse como tal y pasó a integrarse dentro de la Historia de España (contenidos de arte español). Similar destino siguieron los de Cultura Española. Con esta modificación desaparecen el estudio de la cultura tradicional, la diversidad lingüística, la cultura y mentalidad popular o las formas de vida actuales.

En relación a los procedimientos de aprendizaje, el programa parece ser más exiguo. Tan solo dos entran en esta categoría: Uno similar al ya existente, que tiene que ver con el manejo de la metodología y terminología aceptada por la historiografía, aplicándola a la Historia de España; y un segundo en el que, por primera vez, se hace referencia a la importancia del estudio y comprensión de la Historia como una ciencia abierta y susceptible, ante los cambios que brindan las nuevas tecnologías. En este caso, como las representadas por las propias Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC).

Cuando en Polonia en el curso académico 2009–2010, se inicia la programación curricular de la Historia de España, según el R.D. 1467/2007 (BOE 2007), se establece la estructura del bachillerato y sus enseñanzas mínimas (Anexo 7). Los objetivos didácticos del programa polaco, apenas varía respecto al español. Sólo se aprecian ligeros cambios en el tercero de los objetivos. El programa oficial español hace referencia a que *“el alumno tenga una visión integradora de la Historia de España, que respete los aspectos comunes y las particularidades y genere tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España”*. Mientras que en el polaco la denominación *“pueblos de España”* es sustituida por *“pueblos de Europa”*. Con ello, se dota al programa de un enfoque más europeísta dejando de lado las diferentes sensibilidades y particularidades regionales, presentes en el estado español.

En los objetivos didácticos de la programación oficial para el curso 2009-2010 (fig. 2.10), se aprecia cómo se tiende a la simplificación y concreción. Un claro ejemplo es el descenso del número de objetivos, desde los 12 existentes en las programaciones iniciales hasta los 8 actuales. Además, ninguno de éstos contiene en este momento más de dos verbos, algo que en cambio sí que ocurría en los listados de objetivos curriculares correspondientes a los primeros años de este modelo de enseñanza bilingüe.

Los objetivos didácticos vinculados al campo cognitivo–conceptual siguen siendo la parte fundamental del aprendizaje de la Historia de España. Se consolidan objetivos ya clásicos como identificar o situar en el tiempo los hechos históricos españoles más importantes; conocer las normas básicas del sistema constitucional español; identificar los cambios y permanencias en el proceso histórico del estado español o emplear con propiedad la terminología y el vocabulario histórico en español. Además, aparecen los procedimientos de aprendizaje; concretamente, la aplicación de técnicas elementales del historiador (comentario de textos, interpretación de fuentes históricas o de recursos gráficos). En el ámbito actitudinal, se trata de que el alumno tenga una visión integradora no solo de la Historia de España sino que también sea tolerante y solidario respecto al resto de pueblos que conforman Europa.

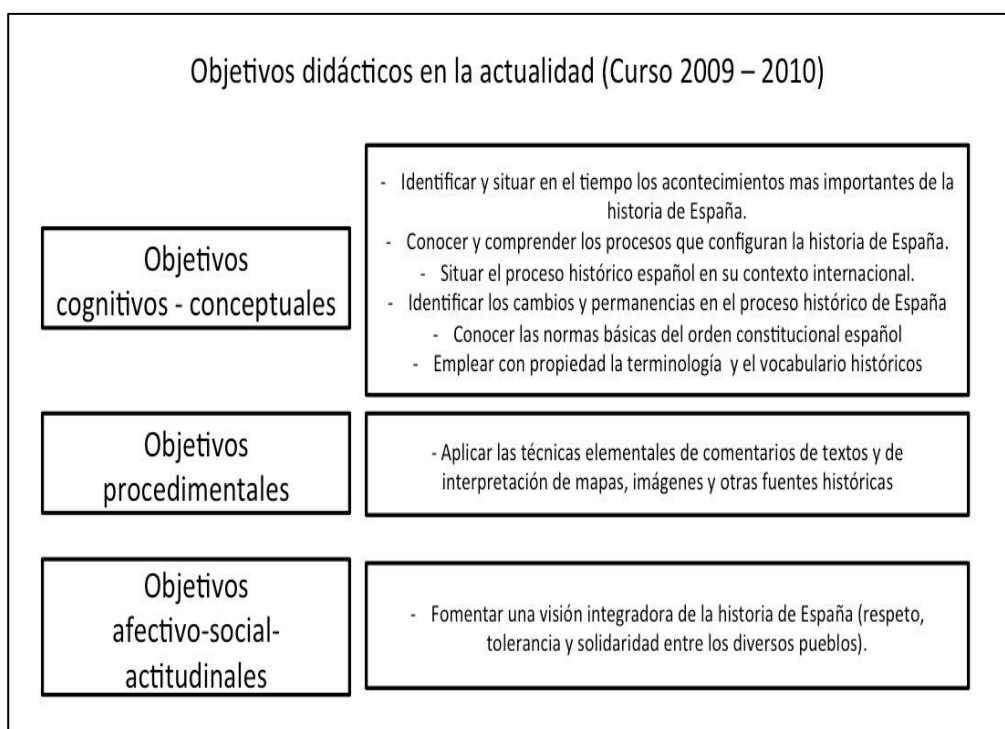


Fig. 2.10. Objetivos didácticos programados para el curso 2009-2010

Para finalizar, destacar que en el curso 2011–2012 se suprime como objetivo didáctico ligado al desarrollo de procedimientos de investigación o aprendizaje *“seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos”*. Resulta sorprendente cómo se ha podido eliminar un objetivo tan importante por su relación con la labor profesional del historiador. En su lugar aparece otro, con un perfil más generalista y menos instrumental, como es *“conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico español”*.

En referencia a los objetivos didácticos específicos de cada uno de los temas o apartados en los que está dividida la materia, la principal diferencia sobre los objetivos generales, es el agente responsable de diseñarlos. Del mismo modo que en España, los docentes tienen absoluta libertad para diseñar o planificar los objetivos de los bloques o temas de la Historia de España. Aunque en nuestro país, su diseño es tarea de los docentes del departamento de Geografía e Historia. En Polonia, cada Sección Bilingüe tan solo cuenta con un profesor nativo de esta especialidad, siendo su labor independiente de la que desarrollan el resto de profesores polacos, que asumen la metodología y la normativa determinada por su administración educativa.

A pesar de vivir un relativo aislamiento profesional, el docente tiene absoluta autonomía para diseñar los objetivos. No obstante, la propia Consejería de Educación española de la embajada en Polonia o, a un nivel más alto, el Ministerio de Educación de nuestro país, a través del cuerpo de inspección, tiene la autoridad y la decisión final para aprobar las propuestas educativas.

Por último, actualmente un grupo de trabajo permanente de profesores de Historia de España es responsable en el diseño, aplicación y evaluación de unos materiales curriculares²⁴. A falta de la elaboración de unos objetivos mínimos a alcanzar en cada uno de los bloques temáticos de la materia.

2.2.4.- Competencias del profesor y del alumnado

La adquisición de competencias figura por primera vez en 2006 en la mayoría de los currículos europeos para los niveles educación secundaria (Pagés, 2007). Competencia es definida por De la Torre (2004: 175) como: “*la idoneidad o capacitación del estudiante para el ejercicio de una función*”, dicho concepto no solo hace referencia a aspectos puramente laborales, sino que también tiene que ver con el dominio de una serie de habilidades y destrezas propias de un determinado nivel educativo. Su introducción en la enseñanza tiene como objetivo transferir los saberes del aula a la vida cotidiana. Por tanto, se puede afirmar que una persona competente es aquella capaz de tomar responsabilidades y desarrollar tareas con éxito, tanto en su vida personal como profesional (López Facal, 2013).

Relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el informe DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences) promovido por la OCDE y coordinado por la Oficina Federal Suiza de Estadística en 1997, se centró en la definición de las competencias claves de cara a la mejora del rendimiento profesional individual y colectivo de los estudiantes. Aunque, como afirma Pérez Gómez (2007), con una interpretación y concreción de las competencias fundamentales muy diferentes a las propuestas del currículo español. A partir de este informe, se define competencia como un bagaje transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los escolares necesitan para: un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo a lo largo de la vida (CERI, 2002).

La Unión Europea, en su programa común de objetivos educativos, aprobó en 2002 una serie de recomendaciones para incorporar en los diferentes planes de estudios de los países miembros, un total de ocho competencias clave necesarias en la sociedad del conocimiento (Domínguez, 2013). Tanto Schneckerberg y Wildt (2005) como (Escudero Muñoz, 2009) consideran que el término competencia sugiere la habilidad de manejar, de una forma apropiada, los desafíos, situaciones y problemas complejos que se les plantean a los individuos para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, para los que tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes. Por último, como apunta De Miguel (2005: 22), la competencia está integrada dentro de la personalidad de un alumno que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales.

Según la LOE, las competencias deben de ser entendidas como las capacidades que deben adquirir los alumnos para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de

²⁴ Recientemente se ha publicado una obra colectiva con Unidades Didácticas con los objetivos y contenidos de Historia de España (Sardaña, 2012 y Fraile Vicente, 2014).

lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (BOE, 2007: 685).

El origen de la inclusión en la Unión Europea (U.E) de las competencias en los diseños curriculares se produce en el curso 2002-2003. Bajo el amparo del programa de la Red Eurydice se elaboró un estudio con objeto de conocer qué tipo de competencias básicas deberían atenderse desde la educación obligatoria (De la Orden y Jornet, 2012: 72).

La incorporación de competencias básicas al currículo permite según el R.D. 1631/2006 de la LOE *“poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”* (BOE, 2007: 685). El alumnado al final de su etapa educativa debe haber adquirido una serie de competencias vinculadas con su realización personal y profesional, que le ayude a ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente. Esa competencia se adquiere, solamente, cuando el estudiante es capaz de realizar la actividad o el proceso que está haciendo (De Miguel, 2005).

En ese mismo R.D. 1631/2006, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 2007: 685), cuyas finalidades son:

- Integrar los diferentes aprendizajes.
- Permitir a todos los estudiantes poner en relación sus aprendizajes con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva, en diferentes situaciones o contextos.
- Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación.

La (LOE) identifica ocho competencias básicas: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencias digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y, por último, la autonomía e iniciativa personal. Serán los departamentos los que seleccionarán aquellos indicadores de las competencias básicas que se trabajan en cada curso, con objeto de poder diseñar las actividades que se ofrece al alumnado para la adquisición de esas competencias básicas (Peréz Pueyo, 2013).

Según el R.D. 1631/2006 de la LOE “cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias” (BOE, 2006: 686).

Entre los intentos de clasificar las competencias básicas, Bisquerra (2002) distingue hasta siete diferentes tipos: especializadas, técnicas; metodológicas; socioemocionales; participativas; comunicativas; cognitivas y creativas. Sin embargo, Zabalza (2010), las reduce a cuatro: *competencias profesionalizadoras* (propias del perfil profesional), *competencias formativas* (incluyen destrezas, actitudes o valores), *competencias específicas* (las habilidades propias o vinculadas a la titulación) y las *competencias generales* (habilidades necesarias para el empleo y la vida diaria).

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, varios son los autores que están trabajando en este asunto. Concretamente, a través de la interacción de los alumnos con el medio social y cultural, a través de las disciplinas de Geografía e Historia (Pagés, 2007; Navarro, 2008). Por su parte, Prats (2011a) es bastante crítico con la formación y educación por competencias de los alumnos de Historia al considerar que, a diferencia de otras disciplinas, hay muchos objetivos educativos que no pueden ser observados desde esta perspectiva:

“los que saben y enseñan Historia son conscientes de que gran parte de los saberes fundamentales para enseñar a pensar históricamente, no tienen expresión competencial en las primeras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, a no ser que bajo el término competencia se haga entrar todo tipo de resultado de aprendizaje” (Prats, 2011a: 71).

Para que el alumnado pueda alcanzar la competencia deben cumplirse tres procesos: ser capaz de explicar la parte teórica, practicarla fuera o dentro del aula y después el profesor deberá evaluarla, a partir de diversos parámetros, hasta tener constancia de que esos alumnos la han adquirido. A través del programa de Historia de España el alumnado adquirirá los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para comprender la realidad española y las experiencias colectivas pasadas y presente. A su vez, deberá alcanzar las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística, según la LOE *“se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”*.

Respecto a la materia objeto de estudio, esta competencia se adquiere a través del lenguaje verbal y no verbal, así como del lenguaje cartográfico y de la imagen para la comprensión de la realidad e interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación. Además, al tratarse de alumnos que no cursan la materia en su lengua materna, se prestará atención al conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua española, su capacidad de uso en función del contexto social así como la capacidad de comportarse de forma adecuada entre interlocutores de diferentes lenguas y culturas (Sánchez Corral, 2004: 177).

- Competencia matemática, según la LOE *“consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático. Para producir distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral”*.

Para el desarrollo de la materia se incorporan operaciones sencillas, porcentajes o proporciones. Además se incluyen nociones básicas de estadística, uso de escalas numéricas y gráficas para el conocimiento de los aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad vinculada con la Geografía e Historia de España.

- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**, según la LOE *“es la habilidad para interactuar con el mundo físico en sus aspectos naturales como los generados por la acción humana... incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos”*.

Su desarrollo tiene que ver con el apoyo de los contenidos geográficos, ya que nos permite situar los acontecimientos en un espacio determinado. Desde ese espacio los alumnos podrán analizar y valorar el papel del hombre en el uso del espacio y los recursos que el medio le ofrecen (viajes, visitas a museos, intercambios educativos). Además se desarrollan los procedimientos de la orientación, localización, observación e interpretación de los espacios y paisajes, reales o representados. Permite, del mismo modo, analizar la acción del hombre en la utilización del espacio y de sus recursos.

- **Tratamiento de la información y competencia digital**. La competencia digital implica el uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de forma eficiente. Según la LOE *“esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, ordenar, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento... incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”*.

- **Competencia social y ciudadana**; para la LOE *“esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.”* En este mismo sentido, a través de esta competencia los alumnos deberán llegar a *“comprender la realidad social en la que viven, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético, basado en los valores y prácticas democráticas y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”*. Se trata sin lugar a dudas de la competencia más trabajada y fomentada desde la disciplina de la Historia (Ávila *et alii*, 2007).

A nivel curricular, se traduce en el desarrollo de contenidos principalmente sociales que permitan que la persona se sienta partícipe de la transformación social. El alumno, además de actuar de manera autónoma y creativa, deberá alcanzar una serie de capacidades que le permitan relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás. En la actualidad, dos de las líneas de investigación en las que más se está trabajando esta competencia son los estudios de interculturalidad (López Martínez, 2007; Deusdad, 2010; Ortuño *et alii*, 2012) y el pensamiento crítico (Asensio *et alii*, 2003; Hevás y Miralles, 2004; Paschuán, 2006; Carretero y Montanero, 2012).

- **Competencia de la expresión cultural y artística**; supone *“conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”*. Además, *“se refiere a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Implica el conocimiento de las manifestaciones culturales y artísticas... una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia*

la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico”.

- **Competencia aprender a aprender**, su desarrollo “*supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”.*

- **Autonomía e iniciativa personal**, se refiere a “*la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad para demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos”.* Supone también ser “*capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico”.*

Por último, Pérez Pueyo (2013) proponen pautas para diseñar y evaluar las competencias básicas, considerando que los criterios sean claros e inteligibles para todos los participantes. Al mismo tiempo, deben ser funcionales, viables y coherentes, para ello se deben especificar cómo se trabajan y se programan con unos determinados niveles de concreción.

2.2.5. Los contenidos del programa

Para Valls (1993: 25), los contenidos escolares son saberes preexistentes y estructurados en diversas áreas curriculares, que permiten el desarrollo de una serie de capacidades por parte de los alumnos. Para su aprendizaje deben estar integrados en el currículo escolar. Prats (2000), considera que los contenidos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales son direcciones que delimitan el campo en el que ellas actúan

“los contenidos son el soporte y el fundamento de la actividad escolar, de manera que el alumnado no aprende por los contenidos, sino por aquello que hace con los contenidos” (Mallart y De La Torre, 2004: 222).

Sobre los contenidos, se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incluyen lo que se enseña así como los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para conseguir los objetivos previstos. Estos contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican a su vez en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, etapas educativas o los programas en los que participen los alumnos.

La LOE define los contenidos como “*el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias”* (BOE, 2013: 15).

A partir de Souto (1999a), los contenidos históricos en la actualidad deben de estar relacionados con situaciones o problemas sociales cotidianos

no solo en el entorno escolar sino a escala de la sociedad en general. Mallart y De La Torre (2004), distinguen hasta cuatro tipos de contenidos:

a) **Los contenidos referidos a hechos** se estructuran a partir de estrategias sencillas y ligadas a la memoria comprensiva. Su aprendizaje se desarrolla mediante actividades memorísticas contextualizadas, que permitan relacionar estos contenidos factuales con otros conceptuales, procedimentales y actitudinales, evitando que se conviertan en aprendizajes mecánicos.

b) **Los contenidos conceptuales** son los encargados de procesar la información y el conocimiento; así como desarrollar las habilidades mentales partiendo de las capacidades intelectuales del alumno. Para el aprendizaje comprensivo de los conceptos es necesario un tipo de aprendizaje significativo, debiendo el alumno participar activamente (desde la construcción de los significados), y a partir de sus conocimientos previos. Esto exige del alumno poder establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los ya disponibles en su estructura organizativa. Para evitar la simple repetición, el docente utilizará estrategias didácticas que promuevan una actividad cognitiva amplia, situando al alumno ante experiencias significativas. Estos aprendizajes no son definitivos, ya que nuevas experiencias, permitirán nuevas elaboraciones.

c) **Los contenidos procedimentales** son un conjunto de acciones o estrategias ordenadas hacia la consecución de un fin, siendo necesarias técnicas o actividades pautadas relacionadas con aprendizajes concretos como las simulaciones, operaciones, cálculos o los procesos deductivos (Monereo y Clariana, 1993 y Gargallo, 2000). Destacamos su carácter dinámico en relación con el ámbito estático de los conceptos. Según sean los objetivos, se emplearán unos u otros procedimientos. Para los aspectos cognitivos, los procedimientos deben facilitar el acceso a la autonomía del trabajo intelectual que permita la solución de problemas de la vida cotidiana (Valls, 1997). Las estrategias de aprendizaje se desarrollan a través de secuencias de acciones, en contextos significativos y funcionales. Para su desarrollo no son suficientes las actividades exclusivamente de comprensión, como el caso de los conceptos y principios, sino actividades con cierto grado de significatividad. A modo de ejemplo, en el caso de la disciplina de la Historia se pueden citar, entre otros, procedimientos como la distinción entre varios tipos de fuentes, identificar y saber plantear problemas históricos, utilizar las fuentes para elaborar información, comprender el cambio como una constante histórica o valorar el grado de veracidad y de parcialidad de un determinado documento de contenido histórico.

d) **Los contenidos actitudinales y socio-afectivos** están vinculados, entre otros, a las habilidades de comunicación social, relación con los otros, control de las emociones, liderazgo o la autoestima. Por ejemplo cuando un alumno puede pensar o sentir afecto hacia cosas o personas. Los valores son principios éticos con respecto a los cuáles las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas. Las normas sociales se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Para el caso de la disciplina de Historia de España están presentes por ejemplo, a la hora de mostrar sensibilidad ante los problemas

sociales actuales, bien desde la tolerancia y la solidaridad a las diferentes particularidades que presentan nuestra sociedad actual, así como el respeto al cumplimiento de los derechos humanos.

Por tanto, los procesos de aprendizaje deben abarcar al mismo tiempo los campos cognitivos, afectivos y conductuales. El aspecto afectivo adquiere gran importancia, dado que lo que piensa, siente y actúa una persona no depende sólo de lo socialmente establecido, sino de sus relaciones personales con el objeto de la actitud o valor. Así, Zabalza (1987) considera esencial el filtrado de contenidos a partir de la revisión de la literatura especializada, la identificación de los nudos existentes entre los contenidos de ese campo y, por último, del proceso experiencial a lo largo de vivencias educativas. A lo largo de su proceso de selección se optarán también por escoger algunos procedentes de otras disciplinas afines (interdisciplinariedad).

García y Jiménez (2004), incluyen un nuevo tipo de contenidos, los reflexivos que, a diferencia de los anteriores, no suelen figurar en los proyectos curriculares. Se definen como *“unos conceptos básicos que fundamentan, estructuran y dan coherencia al conjunto de contenidos disciplinares”* (García y Jiménez, 2004: 104).

La selección de los contenidos debe ir encaminada a la formación más completa de las capacidades humanas (Benejam, 1989b; Pagés, 1993 y Vera *et alii*, 1999), debiendo ser para Solé y Coll (1994) un reflejo de aquellos aspectos de la cultura cuyo aprendizaje contribuya al desarrollo formativo de los alumnos (socialización e individualización). Para que los docentes puedan realizar una adecuada selección y secuenciación de contenidos, se requiere una profunda revisión bibliográfica y una posterior experimentación o pilotaje en el aula, así como una previsión general sobre su temporalización, que será revisada y concretada a lo largo del curso (Hernández y García, 2001).

Souto (1999a), considera que los contenidos se pueden seleccionar desde las perspectivas culturalista e informativa (listado de conceptos o hechos básicos), o desde la educativa, en la que estos conceptos o hechos deben relacionarse con unos procedimientos que el alumno debe dominar y con unas actitudes que deben convertirse en patrones de comportamiento.

Desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia, la elección de contenidos deberá ir siempre ligada a unos criterios de coherencia y viabilidad directamente relacionados con los objetivos educativos de la programación curricular. Además, como apunta Souto (1999a), estos contenidos deben de estar relacionados con situaciones o problemas sociales cotidianos no solo en el entorno escolar sino a escala de la sociedad en general.

Prats y Santacana (2001), distinguen una serie de criterios tradicionalmente empleados en la selección de contenidos históricos en los diferentes niveles educativos. (tabla 2.11).

Para el diseño de los contenidos, se debe partir de los conocimientos previos del alumnado (Prats y Santacana, 2001). También, en su selección se debe de contar con *“los elementos contextuales (sociopolíticos), los objetivos formativos generales a los que la Historia puede y debe contribuir, el nivel de destrezas intelectuales que debe alcanzar el alumnado y el grado de sensibilización sobre las cuestiones cívicas y sociales”* (Prats, 2011b: 34). Partiendo de esta premisa, la selección de un determinado tipo de contenidos debe ayudar a aprender los siguientes aspectos (tabla 2.12).

Programa basados en la Historia nacional	- Típico del siglo XIX y vigente en la actualidad, importancia de los conceptos relacionados con la identidad nacional y el sentimiento patriótico
Historia como instrumento para transformar el presente	- Basado en la historiografía marxista, importancia de los aspectos relacionados con el análisis social. Se debe conocer el funcionamiento de las sociedades y de las fuerzas que las transforman
Historia como instrumento para el desarrollo personal y para la difusión de ideas y actitudes sociales	- Pretende partir de las ideas, actitudes y valores del alumno su posicionamiento ideológico acerca de un suceso determinado.

Tabla 2.11 Criterios tradicionalmente empleados para la selección de contenidos (Adaptado de Prats y Santacana, 2001).

Elementos que se deben aprender gracias a una adecuada selección de contenidos
Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado
Deducir hechos, causas o consecuencias elementales
Extrapolar situaciones históricas
Evaluar las informaciones disponibles
Interpretar hechos
Clasificar y contrastar fuentes
Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos
Proponer hipótesis
Diferenciar fuentes primarias de secundarias
Diferenciar fuentes auténticas de copias
Diferenciar los hechos de las ficciones y de opiniones
Detectar prejuicios
Realizar explicaciones racionales y fundamentales de los hechos y fenómenos del pasado.

Tabla 2.12. Elementos que se deben aprender a partir de una adecuada selección de contenidos (Prats 2011b: 36).

La presencia de los contenidos a impartir en la Historia de España vendrá influenciado, principalmente, por la orientación historiográfica del que los selecciona (Pagés, 1993). En este sentido, si hablamos de una historia episódica, los contenidos versarán sobre hechos significativos, amplias listas cronológicas y personajes principales; por el contrario, si se opta por una historia fenomenológica, tendrán cabida aspectos como conceptualizar, relacionar o sintetizar (Prats, 2011b). En esta misma línea, se debe hacer referencia también a diferentes propuestas curriculares, para las disciplinas de Geografía e Historia, como la elaborada por Fernández-Mayoralas (2005) a partir del análisis de la situación actual de la enseñanza de esta disciplina en los niveles de educación secundaria.

Martín Molero (1999: 70), considera que para seleccionar los contenidos se deberá tener en cuenta *“el contenido básico, la actualización, la adecuación y relevancia, la estructura interdisciplinar en función del contexto, el grado de generalización y pertinencia”*. Es decir, los contenidos deben de ser atractivos para el alumno, útiles para la vida y adaptados a la realidad que vivimos.

En los siguientes capítulos se analizará si los contenidos programados coinciden con los intereses del alumnado. De acuerdo con Hernández y García (2001), se considera necesario graduar la dificultad de los contenidos a enseñar (de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo remoto, de lo general a lo específico).

Tanto para Pagés (1993), como para Valls y López Facal (2011), el nivel de concreción del currículo de la asignatura de Historia y sus contenidos dependen de tres factores: el peso de los paradigmas historiográficos del momento, el condicionamiento de los regímenes políticos y las propias tradiciones docentes existentes.

Según Prats (2011b: 44), la selección de los contenidos históricos para los diferentes niveles de la educación secundaria *“debe entenderse en el marco de una ajustada dialéctica entre lo factual, lo conceptual, lo metodológico y lo técnico, sin olvidar aspectos de lo que convencionalmente denominamos conocimientos culturales”*. Distingue hasta ocho tipos de contenidos históricos a considera en cualquier programación (tabla 2.13).

Algunos investigadores de la Didáctica de las Ciencias Sociales critican la sobrevaloración de los contenidos, centrados en épocas históricas recientes, al provocar visiones presentistas *“lo que no puede considerarse historia, por su todavía estrecha vinculación con el presente, porque no existe aún una teoría explicativa que reúna los requisitos exigibles a una explicación histórica o, simplemente, porque no es posible investigarlo por la situación de las fuentes”* (Prats y Santacana, 2001: 39). Será necesario tener amplias visiones diacrónicas acerca de las estructuras político-económicas que han ido sucediendo a lo largo de la historia.

En el contexto polaco, considerando que la escuela no puede cubrir todas las demandas culturales que se solicitan, debido a la escasez de tiempo y de recursos, será labor de los docentes seleccionar aquellos contenidos que se han considerado más convenientes para favorecer dichas demandas²⁵ y que se ajusten a las necesidades del alumnado.

Escogidos los contenidos a enseñar, el siguiente paso es su secuenciación. En primer lugar, considerar los más básicos (contenidos mínimos), asequibles para todos los alumnos, ya que forman parte del armazón o andamiaje en torno a los que se van integrando cada uno de los temas. Una vez presentados, se continuará con la exposición de la materia a partir de la introducirán de otros contenidos más específicos, pudiéndose incorporar además otros de profundización, destinados esencialmente a alumnos con mayores capacidades o intereses. Para esto último, será necesario que se tenga en cuenta los aprendizajes informales, producidos a través de las experiencias cotidianas fuera del aula (Liceras, 2004).

²⁵ En nuestro caso, la selección de los contenidos corresponde a los profesores del grupo de trabajo de Historia de España, dependiente de la Consejería de Educación en Polonia.

	Características	Ejemplo de aplicación
Temas que permitan estudiar la cronología y el tiempo histórico	conocimiento del sistema de unidades de medida del tiempo, uso del tiempo/causalidad, adquisición del sentido de continuidad temporal, comprensión de los ritmos de crecimiento y desarrollo histórico.	Construcción de ejes cronológicos o cartografía histórica
Estudios de acontecimientos, personajes y sucesos significativos	a partir de su contextualización, deben servir como base de explicaciones más amplias.	Uso de estudios biográficos
Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico	mediante estudios diacrónicos que comprendan amplios periodos de la sociedad.	Estudios sobre temáticas concretas (historia del vestido, de los transportes...)
Temas que versen sobre la explicación multicasual de los hechos del pasado	elección de contenidos que permitan comprobar la dificultad y complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos	a partir de un acontecimiento importante analizar distinción entre los motivos, causas próximas y causalidad estructural
Estudios en profundidad	análisis exhaustivo de un aspecto histórico, cronológicamente bien delimitado, con el fin de huir del establecimiento de juicios precipitados	estudio de la vida cotidiana en una ciudad castellana en el siglo X desde múltiples aspectos y perspectivas
Temas de historia local	microanálisis de contextos históricos muy reducidos	análisis demográficos a partir del uso archivos parroquiales
Temas de historia reciente	análisis de los antecedentes históricos de hechos vigentes en la actualidad	estudio del terrorismo islámico y las raíces del mismo
Temas que estudian lugares paralelos	establecimiento de comparaciones entre realidades históricas simultáneas sucedidas en diferentes contextos espaciales	estudio comparado entre el contexto de la proclamación de la constitución polaca de 1791 y de la española de 1812.

Tabla 2.13. Principales contenidos históricos que deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje (adaptado de Prats y Santacana, 2001 y Prats, 2011b).

Mallart y De La Torre (2004), proponen un modelo de secuenciación de contenidos desde una presentación general, con el fin de motivar al alumno y conectar los nuevos conocimientos con los previos. Después, se presentan cada uno de ellos por separado, para finalizar con un agrupamiento de todos ellos, posibilitando una visión de conjunto en forma de síntesis.

Como alternativa a este modelo de secuenciación, una programación de tipo concéntrica se caracteriza porque un mismo contenido se aborda desde diferentes puntos de vista, permitiendo el acceso a nuevos conceptos con objeto de poder ayudar así a profundizar en el tema objeto de estudio (Zabalza, 1987). Desde otra visión, González Gallego (2005) defiende una propuesta curricular cíclica adaptada a la psicología del desarrollo del alumno; considerando que todos los contenidos tienen el mismo grado de complejidad. Por ello, esta propuesta consiste en repetir cíclicamente todos estos contenidos a los largo de los diferentes cursos. Bajo esta perspectiva constructivista, los primeros niveles se centrarían en aspectos narrativos, para posteriormente hacerlo en los explicativos y, para terminar, en un tercer nivel, los interpretativos. Pagés (1993) considera que la secuenciación del contenido basada en el modelo cíclico o en espiral, garantiza una mejor jerarquización de los conceptos y una utilización más variada de hechos y problemas.

Por último, desde un modelo basado en la interdisciplinariedad, el alumnado a la vez que aprende una materia puede recibir información de otras áreas temáticas (Antiseri, 1975; Prats, 2000); en el caso de la Historia de España, los conocimientos históricos pueden estar complementados por otras disciplinas vinculadas a la economía, la Filosofía del pensamiento o la Geografía. No obstante, este modelo didáctico requiere de estrategias metodológicas y de un enfoque destinado a la comprensión, el desarrollo de

habilidades para la resolución de problemas o el aprendizaje cooperativo, entre otros (Souto, 1999a).

Este modelo se promueve, de forma especial, en las disciplinas humanistas, en las que se precisa incorporar contenidos de acuerdo a los ejes transversales (Mallart y De La Torre, 2004: 228). A modo de ejemplo: (fig. 2.11).

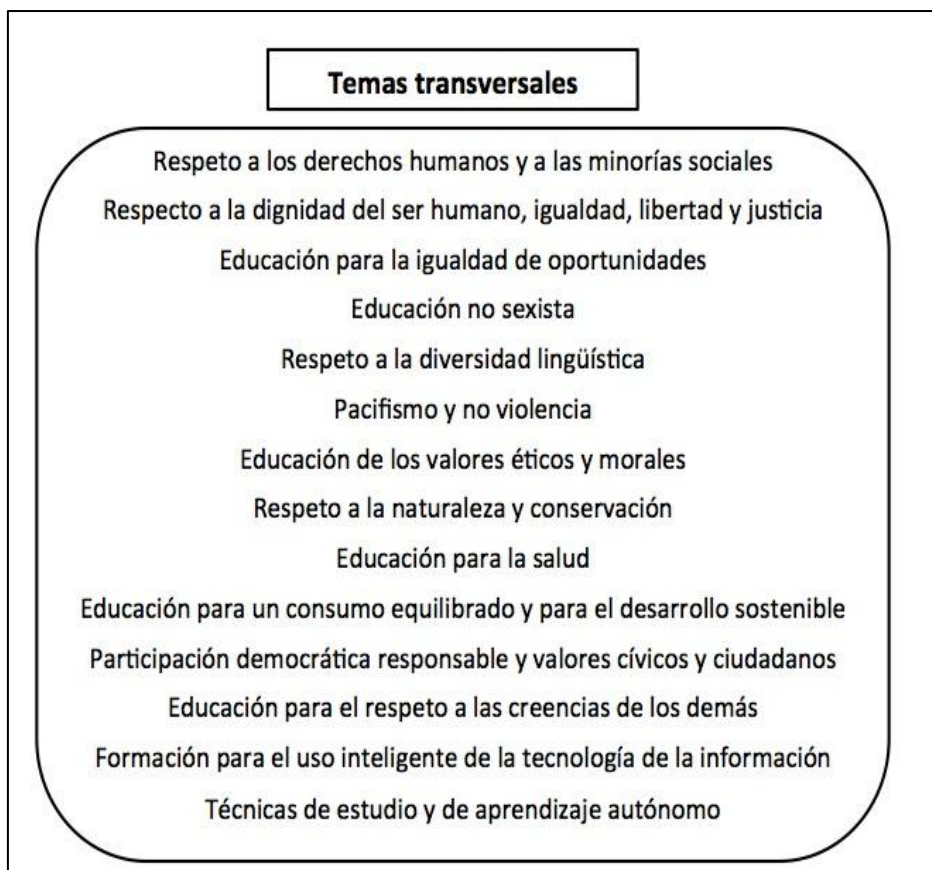


Fig. 2.11. Temas transversales para aplicar de manera interdisciplinar en Historia de España.

En la enseñanza de Historia de España, en las Secciones Bilingües polacas, los contenidos estructurados a lo largo de tres años y presentados en orden cronológico, portan un marcado carácter enciclopédico. Desde los objetivos didácticos ya citados, los contenidos se distribuyen en seis bloques temáticos. Además, cada uno de los temas en los que se divide la materia, cuenta con sus objetivos específicos, que se corresponden con los objetivos generales de la programación curricular. Según la Resolución 12868/2011 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, los contenidos mínimos que propone el Ministerio de Educación para la enseñanza de la Historia de España para el exterior, que conducen a la obtención del título español de Bachiller, aparecen en ocho bloques temáticos (tabla 2.14).

Tema 1: Contenidos comunes
Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales.
Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes para la historia de España y para la configuración de la realidad española actual.
Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias: textos, mapas, gráficos y estadísticas, prensa, medios audiovisuales así como la proporcionada por las tecnologías de la información.
Análisis de interpretaciones historiográficas distintas sobre un mismo hecho o proceso histórico, contrastando y valorando los diferentes puntos de vista.
Tema 2: Raíces históricas de la España contemporánea:
Pervivencia del legado romano en la cultura hispánica.
Origen, evolución y diversidad cultural de las entidades políticas peninsulares en la Edad Media: reinos cristianos y Al-Andalus. Las formas de ocupación del territorio y su influencia en la estructura de la propiedad
Formación y evolución de la monarquía hispánica: de la unión dinástica de los Reyes Católicos a la unión de reinos de los Austrias.
Expansión ultramarina y creación del imperio colonial.
Características políticas, económicas y sociales del Antiguo Régimen. La política centralizadora de los Borbones.
Tema 3: Crisis del Antiguo Régimen
Crisis de la monarquía borbónica. La Guerra de la Independencia y comienzos de la revolución liberal. La Constitución de 1812.
Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII. Emancipación de la América española.
Tema 4: Construcción y consolidación del Estado liberal:
Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución del Estado liberal.
El Sexenio revolucionario: intentos democratizadores. De la revolución al ensayo republicano.
El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista.
La oposición al sistema. Nacimiento de los nacionalismos periféricos. Guerra colonial y crisis de 1898.
Tema 5: Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX:
Transformaciones económicas. Proceso de desamortización y cambios agrarios. Las peculiaridades de la incorporación de España a la revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: el ferrocarril.
Transformaciones sociales y culturales. Evolución demográfica. De la sociedad estamental a la sociedad de clases. Génesis y desarrollo del movimiento obrero en España. Cambio en las mentalidades.
Tema 6: Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil:
Intentos de modernización del sistema de la Restauración. Crisis y quiebra de la Monarquía constitucional. Conflictividad social. El problema de Marruecos. La Dictadura de Primo de Rivera.
La Segunda República. La Constitución de 1931. Política de reformas y realizaciones culturales. Reacciones antidemocráticas.
Subelevación militar y guerra civil. Dimensión política e internacional del conflicto. Evolución de las dos zonas. Consecuencias de la guerra.
Tema 7: La dictadura franquista
La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Autarquía y aislamiento internacional.
La consolidación del régimen. Crecimiento económico y transformaciones sociales.
Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición democrática.
Tema 8: La España actual
El proceso de transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios constitucionales, desarrollo institucional y autonómico.
Los gobiernos democráticos. Cambios sociales, económicos y culturales.
España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto europeo y mundial.

Tabla. 2.14. Contenidos mínimos propuestos por el Ministerio de Educación para la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato.

En las primeras programaciones curriculares diseñadas para los centros escolares de Polonia, los contenidos mínimos de Historia de España, dentro de la asignatura de Cultura Española, abarcaban cronológicamente desde la Edad Media hasta la actualidad. Periodos tan importantes como la Prehistoria, el proceso de romanización o la transición a la Edad Media no estaban incluidos. Por el contrario, figuraba un capítulo final, que con el nombre de Cultura y Sociedad en la España actual hacía referencia, entre otros, a las tradiciones, diversidad lingüística, cultura popular, religiosidad, medios de comunicación, espectáculos o la gastronomía española. Estas ausencias han sido corregidas; así pues, bajo el bloque temático *"Las raíces de Hispania, pueblos prerromanos y colonizaciones históricas"*, los estudiantes polacos han podido ampliar su conocimiento de la Historia de España. Concretamente, a la etapa que abarca desde la formación de los pueblos prerromanos hasta el final de la Hispania romana y la posterior llegada de la monarquía visigoda.

Hasta el curso 2010–2011, la enseñanza de esta materia se basaba exclusivamente en la enseñanza–aprendizaje de unos contenidos teóricos compartimentados en bloques temáticos, como los presentados anteriormente. Donde el docente selecciona tanto los contenidos a desarrollar en cada tema, como el nivel de concreción en cada uno de ellos. Como parece lógico, la preferencia o mayor conocimiento por parte del profesor de un tema o etapa histórica del temario, se veía traducido en una mayor dedicación al mismo en detrimento de otros.

Esta manera de actuar condujo a la creación de un clima de debate en torno a la necesidad de establecer mediante el consenso del equipo de profesores de Historia de España, reunidos en grupos de trabajo, unos contenidos mínimos que pudieran ser enseñados en todas las secciones. La justificación de esta propuesta se puede entender desde dos perspectivas:

- La primera, obedece al desconcierto permanente del docente al no tener conocimiento del nivel de dedicación que el resto de compañeros de otras secciones prestaba a cada uno de los temas. Esto implicaba que algunos profesores contemplaran menos tiempo del exigido a un tema, mientras que otros, en cambio, se extendieran mucho más allá de lo que se consideraba adecuado. En resumidas cuentas, ningún profesor conocía de primera mano lo que hacían sus compañeros.

- La segunda, se corresponde con el examen de *matura*, prueba mediante la cual los alumnos acceden al Título de Bachiller a diferencia de los exámenes que se desarrollan en España. Esta prueba, como podremos ver más adelante, difiere en cuanto al formato y tipo de cuestiones que se plantean, donde predominan preguntas cerradas que requieren el conocimiento de conceptos, personajes y hechos históricos muy concretos.

La posibilidad de ofrecer al alumnado un guion con un listado cerrado de conceptos mínimos permitió obtener un doble propósito: Por un lado, que ese alumnado llegara más preparado y con un menor nivel de "stress" a la prueba; y, por otro, que el profesor, en todo momento, pudiera controlar el nivel de desarrollo de cada unidad o bloque temático. Con ello, el docente, disponía de total libertad para poder extenderse en cuanto a la exposición de contenidos una vez hubiera "cubierto" esos mínimos pactados.

La selección de estos contenidos mínimos fue negociada de forma democrática, entre los profesores del grupo de trabajo de Historia de España. En una primera fase, cada uno de sus miembros seleccionó un determinado

número de conceptos, de cada una de las unidades del programa, que se consideraban esenciales para el alumno. Posteriormente, se pusieron en común para ser elegidos tras una votación democrática. El resultado final fue una relación de conceptos, entre 10–15, por cada tema (fig. 2.12). Por último, se adoptó el criterio de que las preguntas seleccionadas para la prueba de madura deberían estar basadas en esos conceptos mínimos.

Tras un similar proceso de negociación, consenso y elección, fueron considerados como contenidos mínimos los siguientes elementos: en primer lugar, una recopilación de textos históricos relacionados con alguno de los periodos objeto de estudio; así como, a menor escala, uno o varios conceptos presentes en la anterior lista. En segundo lugar, una colección de mapas históricos, para que el alumno desde una base cartográfica pudiera localizar los principales acontecimientos sucedidos en España.

Tema 3.1. La Crisis del Antiguo Régimen		
Relación con el temario	Conceptos generales	Conceptos específicos: hechos, acontecimientos y personajes
Carlos IV		Godoy
		Batalla de Trafalgar
		Tratado de Fontainebleau
		Motín de Aranjuez
		Abdicaciones de Bayona
La Guerra de la Independencia	Afrancesado	2 de Mayo de 1808
	Guerra de guerrillas	José Bonaparte / Pepe Botella
	Mapa de la Guerra de la Independencia	
Las Cortes de Cádiz	Las Cortes de Cádiz	La Constitución de 1812 (La Pepa)
		Soberanía nacional
		Sufragio censitario
El Sexenio Absolutista	Antiguo Régimen	Regreso de Fernando VII
		El pronunciamiento de Riego
El Trienio Liberal		Liberales conservadores / progresistas
		Cien Mil hijos de San Luis
La Década Ominosa		Ley Sálica / Pragmática Sanción
La independencia de Latinoamérica	Revolución criolla	Simón Bolívar
	Mapa de la emancipación de las colonias	José de San Martín
		Libertador

Fig. 2.12. Conceptos mínimos correspondientes a uno de los temas de la Historia de España.

Para terminar, como complemento de los contenidos conceptuales de Historia de Arte, se seleccionaron obras relacionadas con cada una de las etapas y estilos artísticos de la Historia de España (anexo 17). En la actualidad, los contenidos propuestos para la enseñanza de esta materia en las Secciones Bilingües de Polonia se recogen en los siguientes seis bloques temáticos (tabla 2.15):

Tema 1: España y su territorio:
1.1 Medio natural y social.
1.2. El espacio económico y las desigualdades territoriales.
Tema 2: Antecedentes históricos de la España contemporánea:
2.1. Pervivencia del legado romano en la cultura hispánica.
2.2. La diversidad de la península Ibérica en la Edad Media.
2.3. La monarquía hispánica: los Reyes Católicos y los Austrias.
2.4. Expansión e imperio de ultramar.
2.5. El siglo XVIII: reformismo e ilustración.
Tema 3: España en el siglo XIX:
3.1. La crisis del Antiguo Régimen. La Guerra de la Independencia. La Constitución de 1812.
3.2. Absolutismo frente a liberalismo. La independencia de la América española
3.3. Construcción y consolidación del Estado liberal: del reinado de Isabel II a la Restauración.
3.4. Transformaciones económicas, cambios sociales y culturales en el siglo XIX.
Tema 4: España en el siglo XX
4.1. Crisis del Estado Liberal. Transformaciones económicas, cambios sociales y culturales en el siglo XX.
4.2. La Segunda República.
4.3. La Guerra Civil.
4.4. La dictadura franquista.
Tema 5: La España Actual
5.1. La transición a la democracia. La constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías.
5.2. Los gobiernos democráticos. Cambios sociales, económicos y culturales.
5.3. España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto europeo y mundial.
Tema 6: El patrimonio artístico español

Tabla. 2.15. Contenidos generales propuestos para la enseñanza de la Historia de España en las Secciones Bilingües de Polonia.

A modo de revisión, como señala Zabalza (1987) a la hora de establecer las finalidades y objetivos de clase, es importante que el docente parta de conocer las ideas previas de los alumnos para modificar aquellas que no sean correctas y establecer así una base consistente sobre la que edificar el conocimiento histórico. En la selección de contenidos deberá tener presente que sean suficientemente relevantes, pertinentes, útiles y proporcionados. Para ello, el docente deberá disponer de unos buenos materiales didácticos y de manera especial, entre ellos, los procedentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por último, y como veremos en el siguiente epígrafe la metodología deberá ser coherente, variada y efectiva.

2.2.6. Metodología: el proceso de enseñanza-aprendizaje

Según Quinquer (2004), el método representa el camino para llegar a la meta propuesta (enseñanza y aprendizaje de conceptos y procedimientos, interpretaciones históricas, desarrollo de capacidades intelectuales o habilidades comunicativas y sociales). La metodología como ciencia que

estudia esos métodos propone estrategias de enseñanza que, además de pautar la manera de proceder en el aula, ayudan al profesorado a elegir entre esos diversos caminos que permiten desarrollar mejor el aprendizaje entre los alumnos; seleccionando aquellos más coherentes con sus objetivos. Debido a los últimos cambios en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, originados por el proceso de Bolonia, se asiste a un cambio metodológico que presta más atención al aprendizaje en detrimento de la enseñanza.

“el método docente se entiende como “un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos, en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (De Miguel, 2005: 36).

Igualmente, la acción didáctica debe *“ser coherente con los objetivos planteados, debe responder a intenciones explícitas: las competencias que el estudiante debe adquirir y desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los contenidos pertinentes de la materia. Pero debe al mismo tiempo adecuarse a la situación real del estudiante, partiendo de su desarrollo cognitivo y promoviendo que aprenda significativamente” (De Miguel, 2005: 37).*

Entre los métodos de enseñanza, se pueden distinguir los de carácter analítico cuya finalidad es descomponer los contenidos en diferentes elementos para facilitar su transmisión (clase magistral); y globales cuyos materiales de aprendizaje se conforman de forma holística e interdisciplinar (enseñanza por proyectos), que permite a los estudiantes construir de forma más personalizada el conocimiento. No obstante, no se puede priorizar uno sobre el otro, ni adoptar un método único de enseñanza; siendo necesaria la utilización de diferentes estilos didácticos que se adapten a las particularidades del contexto educativo, a la diversidad alumnado y a las intenciones educativas propuestas (Nisbet y Shucksmith, 1987; Zabala, 1987 y Zurbano, 1996).

Igualmente, el docente no siempre cuenta con total libertad para desarrollar diversas metodologías de trabajo, ya que depende de unos condicionantes que limitan su acción didáctica. Entre ellos podemos destacar la falta de recursos económicos, la ausencia de espacios donde desarrollar la actividad o la carencia de materiales o recursos didácticos entre los que se incluyen los tecnológicos.

Hernández y García (2001: 26), destacan unos principios metodológicos: *educación integral, aprendizaje significativo, funcionalidad, aprender a aprender, adaptación, motivación, actividad, creatividad, enseñanza experimental, investigación, juego, humor, clima agradable, consolidación de adquisiciones, individualización, socialización, recursos tecnológicos, globalización, interdisciplinaridad* y por último, *camino de aprendizaje* -cuya aplicación está determinada por algunos factores contextuales ya comentados, por la formación del profesorado o por las creencias pedagógicas, entre otros.

Souto (2011) considera que la metodología didáctica en las disciplinas de las Ciencias Sociales, requiere de unos conocimientos específicos sobre la Filosofía de la ciencia, Geografía, Teoría de la comunicación y Psicología del aprendizaje. El interés de esta última radica en el hecho de facilitar los conocimientos teóricos que determinan las claves del aprendizaje de un contenido.

También la selección de un método parte tanto de las motivaciones ideológicas del profesor como de su experiencia educativa. Por ejemplo, el docente al optar por una estrategia metodológica puede considerar las diferencias y características del alumnado. Desde una metodológica activa, Zabalza (2010) considera que el profesor debe procurar tener cada vez menos protagonismo en el aula, facilitando para el alumno un entorno de aprendizaje autónomo. Esto exige que los clásicos conocimientos memorísticos sean sustituidos por una metodología basada en resolver problemas vinculados a la vida cotidiana.

Según Kugel (1993), como parte de su formación, el proceso de enseñanza del profesorado pasa por cuatro momentos:

- Primera etapa: se centran en la gestión de la clase y en definir su papel docente.
- Segunda etapa: prestan atención a los contenidos de la materia.
- Tercera etapa: ayudan a los estudiantes para que aprendan de forma eficaz.
- Cuarta etapa: favorecen el aprendizaje autónomo.

El profesor debe tener previsto cómo seleccionar las estrategias de la enseñanza para una mejor transmisión del contenido. Entre otros factores determinantes están: su capacidad docente, sus propias creencias e ideologías, su experiencia y los recursos materiales que dispone el centro escolar (Monereo, 1994). Existe una gran variedad de estrategias docentes que atiende a unos objetivos, contenidos o sistemas de evaluación. Antes de presentarlas, veamos lo que dice el R.D. 1467/2007 de la LOE.

“las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados... asimismo, las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público” (BOE, 2007: 45382).

Los **estilos de enseñanza** que utiliza el profesor en el aula deben adecuarse a las diferentes formas de aprender que tienen los alumnos. Estos se definen como la forma en que enseñamos y establecemos las interacciones en el aula (De Miguel, 2005).

Existen diferentes clasificaciones sobre el modo que el profesor aplica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bain (2006) distingue dos formas de enseñar: una tradicional basada en explicar a través de la clase magistral -lo que el profesor sabe (el profesor habla y los alumnos escriben)- y otra alternativa basada en la enseñanza activa favorecedora de un aprendizaje autónomo, donde los estudiantes adquieren el control de su propio aprendizaje:

a) Estilo de enseñanza directiva o tradicional: También llamado expositivo, desde una metodología que justifica su modo de actuación al considerar que los estudiantes aprenden mejor cuando el profesor utiliza la transmisión directiva del conocimiento, favoreciendo un aprendizaje memorístico. Es el método predominante actualmente en las aulas de

educación secundaria (Cuban, 1984). Desde este estilo, el profesor se convierte en el único responsable de la acción educativa, organiza y ordena la clase, establece la disciplina y el control del aula. Por otro lado, el alumno se somete al mandato del profesorado.

Fuentes (2003, 2004), en su investigación, sobre las concepciones que tienen sus alumnos de educación secundaria en la materia de Historia. Una de las conclusiones que remarca es que los profesores enseñan Historia a partir de metodologías tradicionales y expositivas con un excesivo protagonismo del profesor.

“el profesor de historia se siente más seguro como historiador que como docente y le resulta más sencillo transmitir unos conocimientos acabados que desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje” (Suárez, 2011:55).

Este estilo directivo conduce a que el contenido se estructure de forma jerárquica con objeto de buscar la eficacia del aprendizaje (Pozo Muncio, 1998). Esto exige que el alumno escuche con atención y sea capaz de retener las ideas fundamentales a través de apuntes. El sistema de evaluación tradicional es finalista, no de proceso. Según Prats (2011b: 53), este estilo de enseñanza es ideal para aquellos docentes que pretenden impartir toda la programación oficial prescrita por las administraciones educativas. El uso de este método conduce a la memorización, lo cual no puede ser la habilidad fundamental para aprender, pues implica a medio y largo plazo olvidar rápidamente lo aprendido (Merchán, 2007). Para Liceras (2001), la memoria que interesa en Ciencias Sociales es: *“favorecer aquellos nuevos saberes y contenidos que se comprenden por su relación con otros saberes que ya se poseen, lo que se llama memoria constructiva o comprensiva”* (Liceras, 2001: 86).

A modo de resumen, Martínez Valcárcel *et alii*, (2006b), sintetiza las principales características que reúne una clase tradicional, en este caso de la especialidad de Historia (tabla 2.16).

Poco compromiso del profesor en la búsqueda de la racionalidad histórica.
Exposición narrativa cronológica.
Dominio de la clase por parte del profesor.
Peso del libro de texto como material de enseñanza-aprendizaje.
Escaso uso de métodos de resolución de problemas.
Trabajo individual, escasamente en equipo.
Escasos recursos multimedia.
Menor consideración de los estudios sociales frente a los científicos.

Tabla 2.16. Características de las clases tradicionales de Historia (Martínez Valcárcel *et alii*, 2006b).

b) Estilo de enseñanza activa: Es la alternativa al modelo tradicional convirtiendo el alumnado en el protagonista de su aprendizaje. El profesor trata de que el alumno desarrolle su creatividad, descubra y explore por medio del ensayo-error, favoreciendo interacciones que ayuden a la construcción del aprendizaje. Los objetivos son más abiertos y adaptados a las particularidades

de cada uno de los alumnos. Los contenidos se presentan de manera global, dando prioridad a aquello que es más significativo para el alumno. El profesor es facilitador de la autonomía y participación del alumno en el aula (Coll, 1996). La organización de la clase y el empleo de material es más autónomo. El sistema de evaluación posee un carácter formativo, siendo un medio más de aprendizaje.

Quinquer (2004: 7) plantea otras clasificaciones de los estilos de enseñanza, diferenciando tres métodos en función de quién dirige la actividad. Un *método expositivo* -que se corresponde con el estilo directo en el que el profesor controla la totalidad del proceso educativo-, un *método interactivo* -si se da mayor importancia al alumnado y se propicia la interacción entre iguales y la cooperación-, y por último, un *método individual* -cuando el estudiante aprende individualmente mediante materiales de autoaprendizaje-. Este último está cobrando gran importancia en la actualidad gracias sobre todo al desarrollo e implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula (T.I.C.).

La antigua Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE) en su R.D. 1345/1991 del 6 de Septiembre, por el que se establecía el currículo de la ESO, especifica claramente que *“los métodos de enseñanza son responsabilidad del profesorado y nunca determinados previamente por la autoridad educativa”*. (BOE, 1991: 40). Desde esta Ley se apuesta por la defensa de unos principios pedagógicos basados en una metodología activa, dejando en un segundo plano la transmisión memorística de los conocimientos, dando prioridad a una mayor atención a la diversidad, que supere las propuestas homogéneas para todo el alumnado.

Para que los alumnos adquieran conocimientos relevantes, el docente debe facilitar situaciones múltiples, considerando la importancia del pensamiento diverso del alumno ya que la escuela representa un buen medio para recrear la cultura social (Pérez Gómez, 1992). A partir de esto surgen varias cuestiones:

- ¿Cómo podemos acceder a los conocimientos previos de los alumnos?
- ¿Qué hacen los alumnos cuando aprenden?
- ¿Qué aspectos de su pensamiento tener en cuenta para enseñarles mejor?
- ¿Cómo actuar respetando las capacidades de cada uno?
- ¿Cómo favorecemos un aprendizaje más crítico y autónomo en los alumnos?

2.2.6.1. Desde la enseñanza tradicional al protagonismo de los procesos de aprendizaje

A partir de los cambios ligados al Plan de Bolonia, el modelo docente tradicional que daba prioridad a la actividad de enseñanza, se comienza a preocupar por cómo aprende nuestro alumnado. Por tanto, será de interés en este apartado focalizar la atención en este proceso en el que el alumnado asume un mayor protagonismo.

Son diferentes las formas de razonamiento que ayudan a desarrollar el aprendizaje de los alumnos: a) la deductiva-expositiva cuando el conocimiento va de lo general a lo particular; b) la inductiva-descubrimiento que va de lo

particular a lo general; c) la analógico-metafórica que se produce cuando la actividad parte de datos e informaciones particulares que los alumnos conocen para llegar a nuevos conocimientos (Ausubel, 1976 y Bruner, 1996).

Edgar Dale (1969) nos presenta “La pirámide del aprendizaje” (fig. 2.13) donde explica, según su visión, cuáles son los métodos más y menos eficientes para el aprendizaje. Parte de la idea de que el desarrollo de cualquier contenido expuesto, sin cualquier tipo de contexto o actividad de apoyo, tiene un grado de retención muy bajo. Así, las actividades de escucha, lectura o el uso de medios audiovisuales presentan un porcentaje de retención considerablemente inferiores respecto a otras metodologías propiamente activas como es el caso de la práctica de la argumentación, la realización de prácticas o bien la enseñanza a los otros.

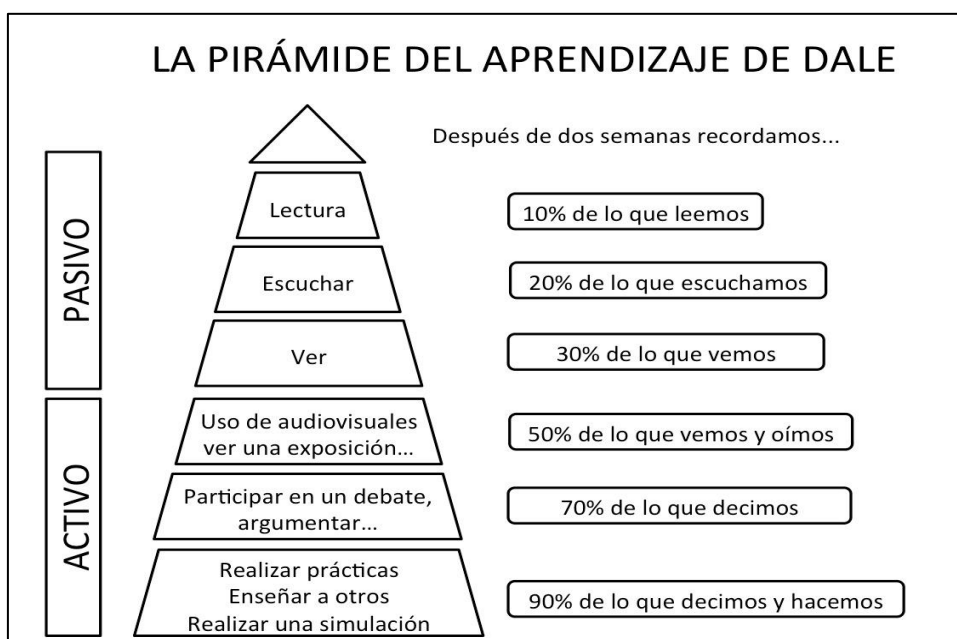


Fig. 2.13. La pirámide de aprendizaje de Edgar Dale (1969)

Como apunta Fuentes (2003), el escaso interés y la poca utilidad de la Historia de España, para algunos estudiantes, puede ser debido principalmente al uso de metodologías tradicionales en las que el alumno se convierte en un receptor pasivo de conocimiento a través del acopio de datos y su posterior memorización. La alternativa, pasa por adaptarse al contexto educativo y diseñar nuevas metodologías activas que impliquen al estudiante en el aprendizaje y despierte su motivación por la materia. Se trata de un cambio de paradigma en el que el alumno vaya más allá de los simples conocimientos teóricos y le permita adentrarse en el conocimiento científico del pasado. Se persigue una historia viva, en perfecto movimiento, susceptible de ser rebatida o confrontada a través de las diferentes herramientas del historiador (Carretero y Montanero, 2008).

A su vez, Prats (2011b) propone un modelo de enseñanza-aprendizaje activo o por descubrimiento, siguiendo una serie de pasos, como podemos observar a continuación (tabla 2.17). A partir de este planteamiento se persigue, entre otras, simular la labor del historiador, el aprendizaje de la construcción de conceptos, la formulación de hipótesis, clasificación de fuentes

históricas, análisis de las fuentes y su credibilidad o veracidad, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Base metodológica del aprendizaje activo
Planteamiento del problema (delimitar el campo de estudio)
Estado de la cuestión (historia de la investigación)
Valoración de las diferentes hipótesis
Análisis y clasificación de fuentes primarias relacionadas con el problema.
Fundamentación de la hipótesis y planteamiento de la problemática a partir de ésta
Análisis demostrativo (análisis crítico de las fuentes)
Redacción de las conclusiones a que se ha llegado

Tabla 2.17. Base metodológica del aprendizaje activo (adaptado de Prats, 2011b)

Desde la perspectiva de Bowden y Marton (1998), un aprendizaje de calidad se caracteriza por:

- Uso de metodologías variadas para la adquisición de aprendizajes de diferente naturaleza (conceptos, teorías, habilidades, valores).
- Considerar el aprendizaje y la docencia como un proceso de diálogo entre profesor-alumno, o entre los propios alumnos.
- Recurrir al uso de actividades lo más realistas posibles para estimular el interés y motivación de los alumnos.

El alumnado que tiene más posibilidades de aprender significativamente es el que utiliza estrategias de control para manejar la información (regular el propio proceso de aprendizaje, conocerse a sí mismo, conocer los límites del propio conocimiento, conocer cómo es la materia y cómo es la tarea, etc.). Esto convierte al alumno en un ser autónomo y autorregulado, que dirige y controla su propio aprendizaje (Monereo y Clariana, 1993).

Desde una perspectiva cognitiva, se requiere de un sujeto activo y protagonista del aprendizaje -*buscar información, analizar los datos, tomar decisiones, resolver problemas*- que toma conciencia de sus pensamientos, valores o creencias; siendo clave la figura del profesor como mediador (Piaget, 1973a, 1976; Bruner, 1996). Por ejemplo, el alumno debe aprender a: planificar su trabajo de forma activa, buscar fuentes que complementen lo aportado por el profesor, realizar preguntas al profesor, cuestionar diferentes formas de tratar la información, resolver problemas derivados del estudio y anticipar cuál puede ser su rendimiento.

Este proceso de autorregulación forma parte de lo que Vygotski (1979) denomina como funciones psicológicas superiores a partir del desarrollo cognitivo (atención voluntaria, memoria voluntaria y pensamiento activo), a partir de estímulos autogenerados (creados internamente por el propio individuo). Para ello, se precisará de un mediador (profesor) que ponga en contacto al alumno con los contenidos culturales que inciden sobre la zona de

desarrollo próximo, a partir de proporcionar nuevos conocimientos que le permita relacionarse con los previos (construcciones ya elaboradas en su sistema cognitivo). Este proceso exigirá planificar la acción educativa, regular la planificación establecida y evaluar los resultados de su intervención.

Para Claxton (1984) aprender es hacer más cosas, saber más cosas y ser más cosas, ya que aprender es la capacidad de entender mejor la realidad. Igualmente para Norman (1982), aprender nos permite una interpretación diferente de la información recibida. Así, a los estudiantes la capacidad de aprender a pensar les ayuda a:

a) **Aprender a resolver:** El alumno adquiere herramientas psicológicas para actuar y enfrentarse a problemas de su vida cotidiana. Aprende a planificar, poner en práctica y evaluar habilidades mentales relativas a: la observación, comparación, ordenación, clasificación, representación, recuperación, interpretación, inferencia, transferencia y toma de decisiones.

b) **Apreciarse mejor como personas:** El alumno es más consciente de sus propios recursos y limitaciones. El autoconocimiento le permitirá reajustar las expectativas de éxito a sus capacidades y habilidades reales, lo que repercutirá mejor en su autoestima y tolerar el error.

c) **Ser más flexible en su práctica:** El alumno adquiere mayor flexibilidad mental que le permite adaptarse en con mayor facilidad a los cambios sociales y tecnológicos del entorno. Gracias al uso sistemático y estratégico de procedimientos de aprendizaje podrá interpretar y responder ante nuevas situaciones.

d) **Desarrollar su autoaprendizaje:** El alumno es capaz de adquirir algunos mecanismos por los cuales aprende mejor y maneja con competencia un conjunto apropiado de procedimientos o métodos de aprendizaje. Por tanto, está en condiciones de saber qué debe hacer para aprender y poder actuar de forma independiente y autónoma.

Por tanto, este proceso de aprender (construir el conocimiento) favorece que los estudiantes puedan no sólo cambiar ellos mismos sino llegar a cambiar la realidad sobre la que actúan (cuanto más saben más facilidad tendrán para aprender otras cosas); siendo el aprendizaje un medio de transmisión del conocimiento entre generaciones, donde el profesor facilita los medios materiales para ello. Por ejemplo: el aprendizaje es como la construcción de un puzzle por parte del alumno, del que ya tenemos alguna piezas, siendo el profesor quien le va facilitando a través de preguntas la búsqueda de esas piezas que faltan, aunque para ello se precisa que ese profesor tenga una idea previa del puzzle, así como de las piezas que ya tiene el alumno (conocimientos previos). No es lo mismo decirle donde debe poner las piezas que faltan, que darle información para que él las busque y después la disponga de forma autónoma donde considere.

El alumno, aprende significativamente sólo cuando es capaz de situar la nueva información en su estructura cognitiva. Ese tipo de aprendizaje empieza cuando entra en contacto con algún tipo de información nueva. A través de los documentos podemos favorecer ese aprendizaje (mediadores externos) ya que

se ayuda a establecer puentes entre los nuevos datos y el conocimiento previo. Según Monereo (1991), las estrategias de aprendizaje son los actos intencionales, coordinados y contextualizados que consisten en aplicar una serie de métodos y procedimientos que median entre la información y el sistema cognitivo, con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje.

A través de estrategias docentes, el alumno pasa de una situación inicial en donde no es capaz de seguir las instrucciones de un guía externo, a aplicar unos determinados procedimientos (dominio técnico, no estratégico), hasta llegar a una última fase en donde hace posible el control interno y el uso de procedimientos y métodos de aprendizaje de manera intencional y planificada (dominio estratégico). Por último, el alumno debe habituarse a la utilización de métodos y procedimientos (secuencias de acciones organizadas: subrayado, resumen, inferencia) con objeto de automatizar estos procedimientos y dirigir su atención hacia otros aspectos relevantes de la tarea.

Monereo (1990, 1991) propone una jerarquización de las estrategias que se organizan a modo de muñecas rusas, desde las estrategias de repetición hasta las de control:

- Estrategias de repetición: cuyo objetivo es conservar los datos registrados del exterior (estudiar de memoria/mecánicamente los apuntes).
- Estrategias de gestión: procedimientos que posibilitan la relación entre la nueva información y los conocimientos previos del aprendiz (estrategias de elaboración/técnicas de estudio y estrategias de organización) (reestructuración de la información/ordenación y categorización de nueva información). Aprender datos relacionándolos entre sí estableciendo una secuencia lógica de acontecimientos con sucesos que acontecen antes, durante y después (aprendizaje significativo).
- Estrategias de control formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Indicar antes de estudiar qué documentos consultará y qué procedimientos empleará para comprender mejor la información (aprendizaje significativo específico).

Martínez Valcárcel *et alii* (2006b), recopila en el siguiente cuadro (fig. 2.14) las características básicas que definen una buena enseñanza de la Historia.

Igualmente, Valls y López Facal (2011) consideran que la enseñanza de la Historia debería contar con las siguientes características:

- Planteamiento de la Historia como reconstrucción, a partir del uso de interpretaciones intersubjetivas y no dogmáticas del pasado.
- Tratar otros temas alternativos, como la historia social y el género, frente a una historia elitista o heroica protagonizada por personajes célebres.
- Desarrollar una Historia basada en el análisis de los grandes desequilibrios que perviven en la sociedad, a partir de enfoques interdisciplinares como la educación para el desarrollo, la paz y la conciencia democrática.

Generalidades	Conducta del profesor	Conducta del estudiante
<p>Revisión profunda en pocos temas y cobertura superficial en muchos.</p> <p>Lecciones coherentes sustantivas y continuas.</p> <p>Dar tiempo necesario a los estudiantes para pensar y responder preguntas.</p>	<p>Plantea preguntas y tareas retadoras y estructuradas de acuerdo con el nivel del estudiante).</p> <p>Toma en cuenta cuidadosamente las explicaciones y razones para las conclusiones.</p> <p>Presiona a los alumnos individualmente para que clarifiquen y justifiquen sus planteamientos, al estilo socrático.</p> <p>Alienta a los estudiantes a generar explicaciones, ideas o soluciones a problemas de una manera original o no convencional.</p> <p>Es consciente de que no todas las afirmaciones procedentes de fuentes autorizadas son absolutamente ciertas.</p> <p>El profesor es modelo de pensamiento concienzudo.</p> <p>Integra a la lección la experiencia personal del estudiante (si es relevante).</p>	<p>Ofrecen explicaciones y argumentos para sus conclusiones.</p> <p>Generan ideas, explicaciones o solución a problemas originales y no convencionales.</p> <p>Assumen el papel de interrogadores y críticos.</p> <p>Sus discusiones son claras, pertinentes al tema y vinculadas a la discusión previa.</p> <p>¿Proporción de estudiantes que participaron oralmente en la discusión?</p> <p>¿Cuánto tiempo estuvieron comprometidos en el discurso entre ellos?</p> <p>¿Cuántos estuvieron involucrados en realidad en los temas discutidos?</p>

Fig. 2.14. Características para una buena enseñanza de la Historia (Martínez Valcárcel *et alii*, 2006b: 63)

Prats (2011b), cita hasta seis maneras de trabajar la Historia en el aula desde una perspectiva activa. Estas son: situación problema, estudio de caso único, trabajo por proyectos, juegos de simulación, dramatizaciones y, por último, el trabajo de campo (tabla 2.18).

Situación problema	Resolución de cuestiones a partir de una pregunta y exposición de un problema
Estudio de caso único	A partir de un tema acotada y con la suficiente información recomponer una explicación
Trabajo por proyectos	Desarrollo de una investigación a partir de un tema, a aplicando una metodología precisa de trabajo y tratamiento de la información
Juegos de simulación	a partir del uso de diferentes tipos de juegos se pretenden solucionar algún tipo de problemas
Dramatizaciones o simulaciones	elaboración de representaciones teatrales o pequeños documentales a partir de guiones diseñados por el propio alumno
Trabajo de campo	mediante la simulación de la actividad del investigador (documentos históricos, réplicas de yacimientos arqueológicos)

Tabla 2.18. Modelos de enseñanza-aprendizaje activa en Historia adaptado de Prats (2011b).

Con objeto de comprobar si el estudiante ha adquirido de forma comprensiva el conocimiento del tema, Monereo y Clariana (1993) establecen los siguientes indicadores, gracias a los cuales el estudiante debe saber:

- a) Explicar el contenido de enseñanza, tanto a partir de una definición teórica como en base a ejemplos relacionados con la propia experiencia de aprendizaje y la de los alumnos. Desde una revisión bibliográfica que permita reconocer los autores más relevantes de la temática de estudio.
- b) Distinguir entre los diferentes tipos de aprendizaje que ha utilizado para llegar a obtener esa información inicial.
- c) Analizar qué estrategias ha utilizado el profesor para enseñar.
- d) Relacionar estrategias con los diferentes tipos de aprendizaje.
- e) Analizar las estrategias de evaluación que ha permitido adquirir el aprendizaje en la temática de estudio.
- f) Por último, cada vez que el profesor enseña un procedimiento nuevo tiene que hacer reflexionar al alumno sobre su utilidad, sobre las ocasiones en que se podría emplear y sobre la mejor manera de hacerlo

Desde diferentes metodologías, el docente espera que los alumnos utilicen estrategias de aprendizaje para afrontar y resolver situaciones diversas de manera autónoma. Estas metodologías podemos dividir las en dos grupos: actividades *presenciales* (con la presencia e intervención directa del docente) y *no presenciales* (cuando los alumnos desarrollan la actividad libremente de forma individual o en grupo) (fig. 2.15).

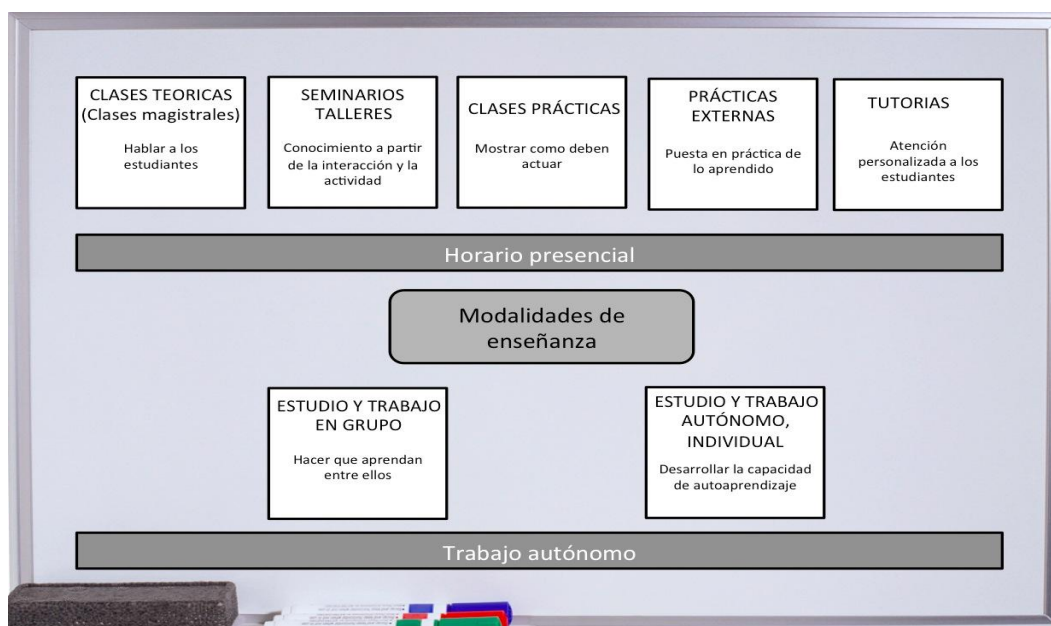


Fig. 2.15. Clasificación de las modalidades de enseñanza (adaptado De Miguel, 2005)

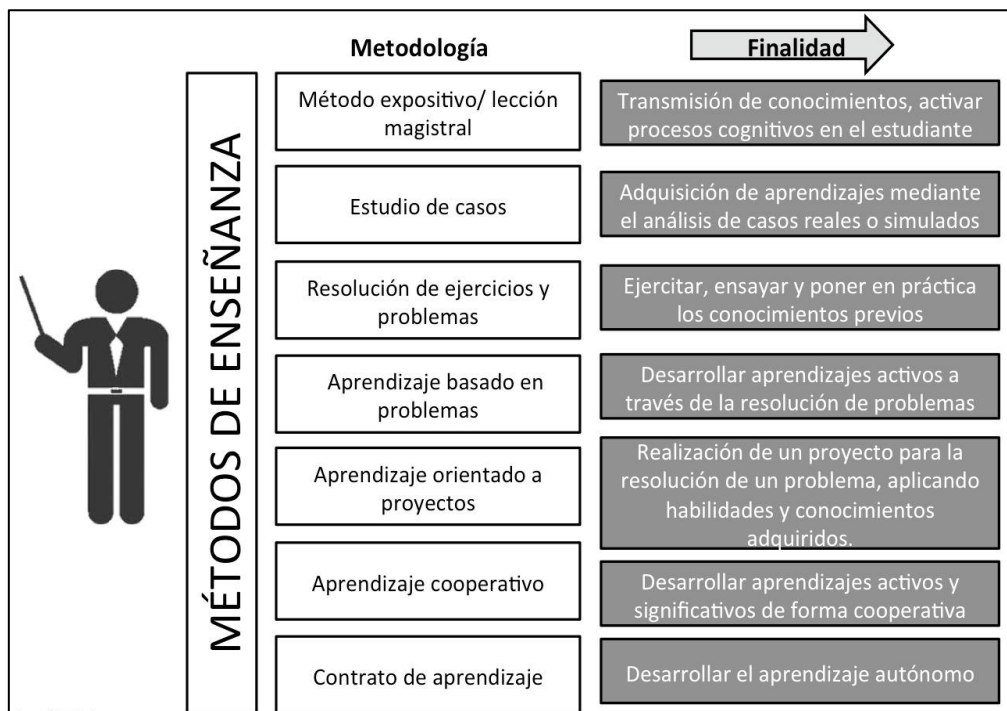


Fig. 2.16. Clasificación de los métodos de enseñanza (adaptado de De Miguel, 2005)

Concretamente, el estudiante de secundaria ya no precisa de datos de la realidad para realizar inferencias y operaciones lógicas. Este tipo de aprendizaje no se adquiere espontáneamente, sino que necesita de una instrucción explícita e intencionada; por ello, la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe ser un objetivo de esta etapa. Para González Gallego (2005), la misión de los profesores de Geografía e Historia debe de ser la decodificación de la información puramente científica o academicista, y su posterior reconstrucción adaptada de tal manera que sea comprensible a los estudiantes y permita crear nuevo conocimiento.

“la labor de los docentes ha de ser creativa... nunca debe perder de vista el horizonte final (el saber sabio) y requiere una alta formación del profesor, tanto en la propia ciencia referente, como en un amplio abanico de saberes adyacentes” (González Gallego, 2005: 37).

Luis Gómez (2001), propone una mayor carga en las programaciones de la materia de Historia tanto del método como de la formación metodológica, siempre tratados desde una perspectiva crítica.

En la actual programación curricular oficial de las Secciones Bilingües, para la materia de Historia de España, se incluyen las siguientes recomendaciones metodológicas a desarrollar en el aula (tabla 2.19).

La metodología empleada debe favorecer una visión plural e integrada del pasado que facilite en el alumno un mejor conocimiento del presente, y que contribuya a difundir los valores de la paz, la democracia, la justicia y la igualdad, los derechos humanos, el progreso y la cooperación internacional.
Se promoverá la autonomía del alumnado, teniendo en cuenta su diversidad y el entorno sociocultural en el que se desarrollan las enseñanzas.
Los contenidos se han de relacionar con situaciones de comunicación oral, escrita, audiovisual y a través de la red.
Los materiales han de ser de interés, motivadores para el alumnado y seleccionados a partir de fuentes diversas.
Se potenciará la actitud crítica del alumnado mediante enfoques multicausales, plurales y científicos.
Se utilizarán los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de textos, mapas o imágenes, históricos y geográficos, empleando la terminología y corrección adecuadas.
Se adoptará un enfoque interdisciplinar y globalizador entre la Geografía y la Historia y las demás enseñanzas, especialmente las impartidas en español.
Se fomentará el aprendizaje activo y cooperativo, tanto individual como en grupos, empleando entre otros los siguientes recursos: 1) argumentaciones, exposición de opiniones y debates, 2) Análisis de fuentes, elaboración de trabajos de investigación y de síntesis. 3) Uso de bibliotecas y utilización de las TIC.

Tabla 2.19. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de Historia de España en las SS.BB.

Tomando como base lo anteriormente expuesto, a continuación presentamos el tipo de clases a aplicar en las aulas:

a) Las Clases teóricas se caracterizan porque el docente transmite información a los estudiantes y promueve la comprensión de los conocimientos a través de la exposición verbal. Durante la lección, expone con claridad los contenidos a través de actividades que se desarrollan en clase (De Miguel, 2005: 52).

Los dos principales inconvenientes de esta metodología de enseñanza son: en primer lugar la escasa o nula participación de los estudiantes, -la exposición de conocimientos directamente extraídos de unos libros, que el profesor se limita a repetir, impide el aprendizaje autónomo, el desarrollo de su iniciativa personal y su capacidad crítico-analítica-, y, en segundo, la falta de atención al ritmo individual, pues no se controla el progreso de cada estudiante (Pujol y Fons, 1981).

Durante la exposición de la clase magistral se distinguen tres fases: Una inicial o introductoria, que pretende captar el interés de los estudiantes, propiciando un ambiente adecuado para dar inicio a la segunda fase llamada de desarrollo. A lo largo de ésta, se organizan las ideas y se presentan los contenidos, pudiendo ayudarse de medios audiovisuales. La tercera y última de las fases es la de recapitulación, a partir de la cual el alumno consolida los nuevos contenidos. El grado de éxito de la clase teórica o magistral dependerá mucho de las estrategias metodológicas para mejorar los procesos cognitivos. A continuación incorporamos una serie de recomendaciones a tener en cuenta durante las clases teóricas.

Para Beard (1974), la lección magistral debe estar basada en una consideración comprensiva de la materia objeto de estudio, junto con los intereses y diferencias del auditorio. Aunque su uso, y frecuentemente abuso, de la clase magistral en el aula está en relación con una serie de justificaciones como la falsa creencia de que el aprendizaje por recepción es posible o por considerar que al partir de este estilo de enseñanza se pueden impartir en el mayor grado posible los contenidos de la materia (fig. 2.17).

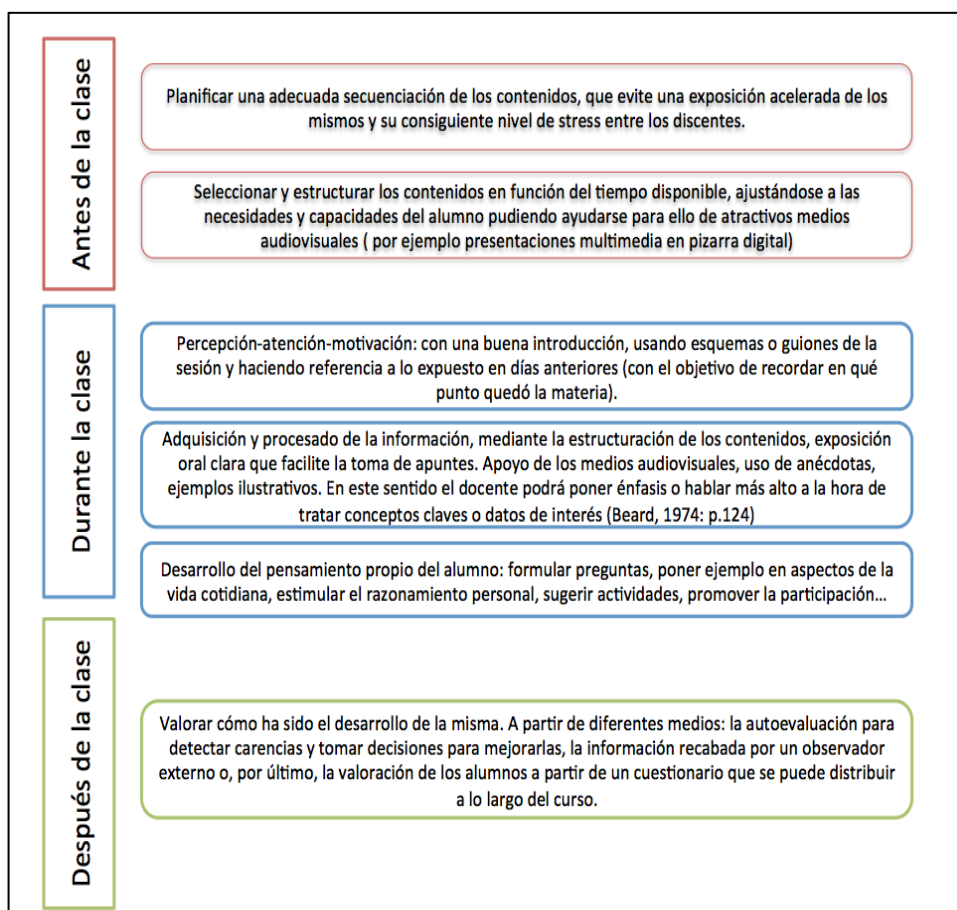


Fig. 2.17. Recomendaciones a considerar durante las clases teóricas, adaptado de (Beard, 1974).

Para Quinquer (2004), la alta carga docente y el número de grupos a atender dificulta el desarrollo de actividades eminentemente prácticas, si se compara con una clase magistral²⁶. En este mismo sentido, las propias instituciones académicas casi siempre han dado el visto bueno a este tipo de metodología al requerir de escasos medios materiales para su desarrollo.

Una de las excepciones fue la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, que en sus recomendaciones metodológicas hablaba de la necesidad de reducir el peso de estas clases teóricas proponiendo como alternativa un trabajo autónomo o grupal del alumnado bajo la tutela del profesor. Además de la sustitución de los

²⁶ El profesorado de Historia de España en las Secciones Bilingües en Polonia posee una carga lectiva considerablemente más elevada, al impartir clases en tres materias diferentes y a un mayor número de grupos que los que suele tener un docente en España.

tradicionales manuales de texto por otros materiales elaborados por el profesor adaptados al contexto en el que imparte docencia (González Gallego, 2005).

A modo de resumen, nos puede servir la clasificación elaborada por De Miguel (2005), en la que partiendo de la “clase magistral”, permite relacionar las competencias básicas con algunas de las principales metodologías que se suelen desarrollar en el aula (fig. 2.18; 2.19 y 2.20).

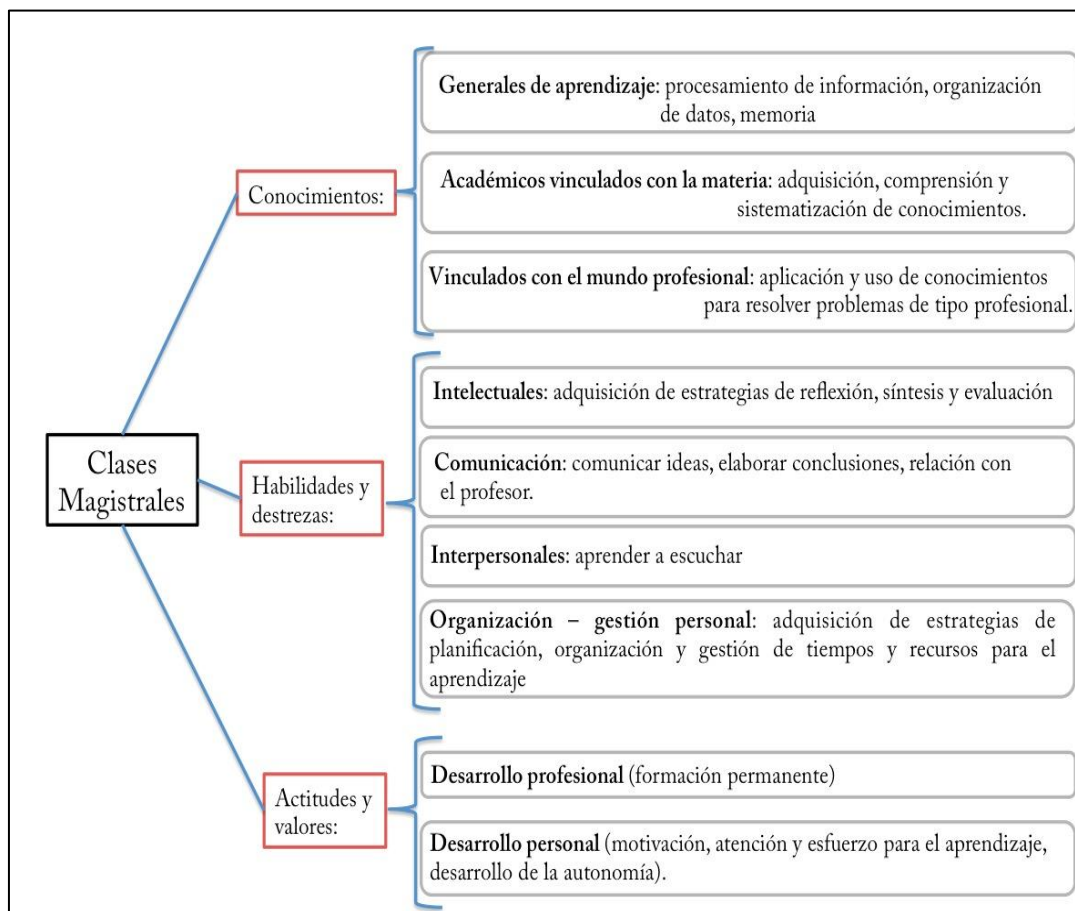


Fig. 2.18. Competencias básicas en las clases magistrales, adaptado (De Miguel 2005).

b) Las Clases prácticas son un modelo de clase, en la que se facilita el entrenamiento de la resolución de ejercicios y problemas. Se organiza como complemento a la clase magistral, ya que permite conectar la teoría con la realidad profesional, donde el estudiante aplica los conocimientos adquiridos en la clase magistral.

Con el fin de lograr la resolución de la actividad propuesta, el alumno deberá de recorrer un camino que parte del reconocimiento del problema. Después, se procederá al análisis y búsqueda del método más idóneo para su resolución. En la puesta en práctica se deberá comprobar el nivel de respuesta tomando como base los conocimientos del alumno. El objetivo final de este tipo de actividades es la ampliación del aprendizaje desarrollando otro tipo de capacidades cognitivas.

Existe una amplia variedad de ejercicios o actividades, cada una con unos objetivos muy determinados²⁷. Se pueden diseñar actividades de respuestas abiertas -si se deja una cierta libertad a la hora de su resolución siempre y cuando se adapte a unos criterios preestablecidos por el docente-, o cerradas -si solo se cuenta como válida una única respuesta-. Señalar la importancia del profesor en esta metodología como un agente activo que observa, motiva y corrige, si es necesario, los errores. Considerando el error como clave para continuar con el aprendizaje. En este sentido, como apunta Alonso Tapia (1999), en este tipo de clases resulta fundamental dejar claro a los alumnos cómo se va a evaluar y el peso que tendrá esa parte práctica respecto al conjunto de la evaluación.

Generalmente, las clases prácticas requieren de una serie de requisitos: En primer lugar la posibilidad de contar con grupos de pocos alumnos, lo que requiere de algún tipo de agrupamiento o desdoble ajustado con los rígidos horarios o calendarios lectivos. En segundo lugar, la necesidad de ocupar espacios de trabajo como talleres, laboratorios o salas de informática, a veces, limitados a las exigencias horarias del centro²⁸.

En el marco de la enseñanza de la Historia, las clases prácticas tienen que ver con actividades como la lectura e interpretación de textos históricos, el diseño de un eje cronológico sobre un periodo concreto tomando como base diferentes manuales, el análisis de fotografías o carteles históricos (Anadón, 1999, 2006) o la resolución de una *Webquest*. Estas clases prácticas se desarrollan en el mismo lugar que las teóricas, contando con la ayuda de materiales audiovisuales o de las TIC. Son limitadas las ocasiones en las que se realizan salidas que permiten el conocimiento directo de la realidad que se presenta en las aulas (viajes culturales a España o intercambios escolares internacionales)²⁹. En el caso de llevarse a cabo, se deberá asegurar el valor pedagógico de la visita (Vilarrasa, 2003; Ávila, 2003). Para ello, resulta necesario desarrollar una completa programación de la actividad tratando de que se adecue lo más posible a la programación didáctica oficial de la materia.

Para Benejam (2003), la base pedagógica de estas salidas es que los alumnos aprenden de manera autónoma a través de sus propias acciones en contacto directo y sin mediación con la realidad. Este tipo de actividades requieren, de parte del profesor, un importante esfuerzo de documentación con el fin de que aquellos lugares que sean visitados (yacimientos arqueológicos, edificios históricos, etc.) puedan constituirse en instrumentos para pensar

²⁷ Más adelante se recogen los materiales y actividades utilizados en las clases prácticas.

²⁸ En la sección bilingüe de Lublin, los alumnos de Historia de España están desdoblados en dos grupos de 12 alumnos cada uno, lo que facilita la planificación de actividades de este tipo. El equipamiento tecnológico y la accesibilidad a las aulas informáticas facilitan el desarrollo de esta metodología.

²⁹ Durante el curso 2013–2014 los alumnos de primer y segundo curso de Liceo participaron en un intercambio con un instituto de enseñanza secundaria de Cáceres. Entre otras actividades, se visitó la ciudad romana de Mérida, el casco antiguo de Cáceres o los principales monumentos de la Sevilla andalusí. Estas visitas, organizadas por el departamento de Ciencias Sociales, permitieron enriquecer muchos de los aspectos presentados en el aula, situada miles de kilómetros del lugar donde los hechos sucedieron. Lamentablemente, los estudiantes polacos cuentan con pocas oportunidades de poder ver en directo aquello que aprenden en sus clases de Historia de España.

históricamente de manera que sean un complemento de lo aprendido en el aula (Ruiz Zapatero, 1995; Santacana y Hernández, 1999).

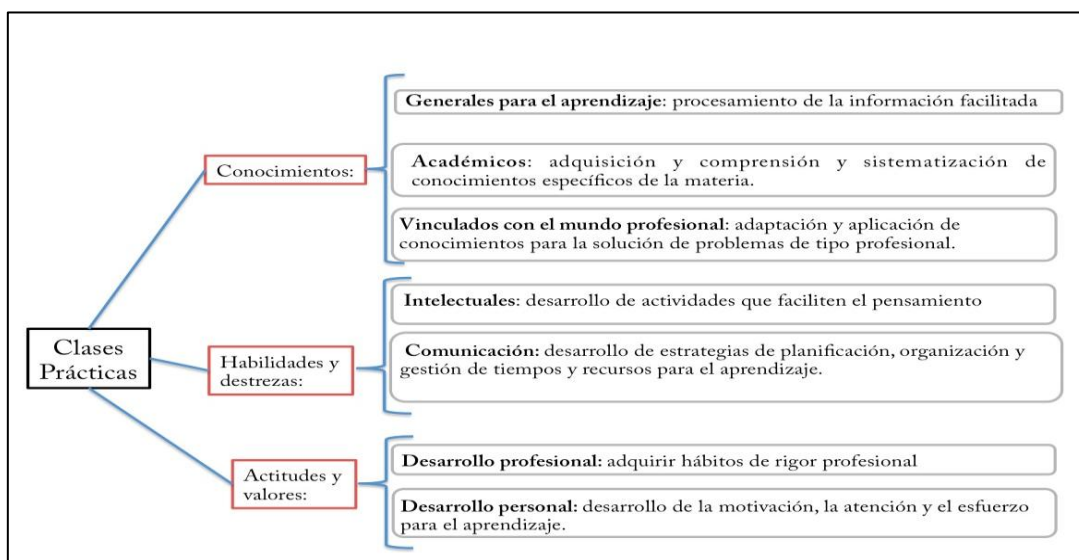


Fig. 2.19. Competencias básicas a partir de las clases prácticas, adaptado (De Miguel 2005).

c) Clases a partir de un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Esta metodología persigue la resolución de un problema planteado por el profesor. Este modelo de enseñanza parte de la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando experimentan de manera autónoma, ya sea de forma individual o en agrupamientos. Sin embargo, esto precisa de alumnos que dominen las herramientas y los conocimientos básicos para resolver el problema planteado como parte de la iniciación a la investigación, ya que resolver problemas supone un reto que les requiere un notable esfuerzo intelectual.

Este estilo de enseñanza está enormemente valorado en la actualidad pues está ligado a necesidades básicas, en nuestra sociedad del conocimiento, como son: el establecimiento de hábitos de razonamiento, la práctica de forma autónoma e independiente, la capacidad de dar respuesta a desafíos intelectuales, personales o sociales (García Pérez, 2001; Asensio *et alii*, 2003 y Bain, 2005).

Con ello, el alumnado se convierte en protagonista de su aprendizaje, deja de ser un sujeto pasivo e interviene, identifica y resuelve los dilemas que surgen durante la actividad. Esto le exige poner en juego sus capacidades intelectuales, procedimentales, emocionales e instrumentales. En ocasiones esta estrategia didáctica permite abordar los contenidos del currículo desde una perspectiva interdisciplinar. Los problemas o dilemas planteados desde esta metodología deberían estar basados en aspectos de la vida real, siendo importante para su resolución la ayuda y colaboración de los compañeros (aprendizaje cooperativo). El docente adoptará un rol de observador-facilitador, asegurándose de que la totalidad del alumnado pueda lograr los objetivos previamente establecidos (Coll, 1996; Hernández Cardona, 2010 y Prats, 2011b).

Siendo importante partir de los conocimientos previos del alumnado que nos permita saber qué herramientas domina para: la búsqueda de información, toma de decisiones, formulación de hipótesis y resolución de los dilemas que van surgiendo. Además, debemos enseñarles a trabajar en grupo ya que se precisará, desde esta metodología, de la colaboración de sus compañeros, con el fin de compartir aprendizajes, contrastar hipótesis y debatir acerca de la solución más adecuada.

“las competencias a desarrollar por los estudiantes a partir del ABP son aquellas relacionadas con la toma de decisiones, trabajo en equipo, argumentación y presentación de información” (De Miguel, 2005: 111).

En el caso de las clases de Historia de España, como alternativa al aprendizaje memorístico, la resolución de problemas facilita el paso del conocimiento teórico a la práctica, favoreciendo que el alumno aprenda a enfrentarse a problemas similares a los que encuentra un historiador. A partir de la revisión de fuentes históricas (documentos, imágenes de archivo³⁰, obras de arte) y con la ayuda de estrategias de investigación (análisis, observación, interpretación, contrastación...), el alumnado de Historia podrá alcanzar mejor el conocimiento o la interpretación de un determinado suceso o acontecimiento del pasado. Los primeros intentos de introducción de esta metodología datan de los años 70 de la mano de diferentes grupos de innovación educativa como Grupo Historia 13-16, Germanía o Cronos (Cuesta, 2000b; Prats y Santacana, 2001; Facal y Valls, 2011).

Anadón (2006), presenta una interesante propuesta que combina el análisis de fotografías antiguas familiares de los alumnos y con el testimonio oral de las personas mayores. Por su parte, García Andrés (2010) ofrece una interesante propuesta didáctica para la asignatura de Historia en niveles de ESO consistente en la resolución de un problema histórico, -el asesinato de una importante figura pública burgalesa del sexenio democrático-, a partir de la aplicación del método científico y el acceso y tratamiento de diferentes fuentes documentales.

d) El aprendizaje cooperativo (AC) es definido como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo (Johnson *et alii*, 1999). La finalidad de este estilo de enseñanza es que todos alcancen los resultados académicos previstos, se trata pues de un éxito grupal más que individual (Ovejero, 1990).

“se trata de un modelo de enseñanza global, en el que los alumnos, aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno” (Lobato, 1998: 23).

A partir de Velázquez *et alii* (2014) el aprendizaje cooperativo se desarrolla a partir de una serie de características: a) interdependencia positiva de metas; b) interacción promotora cara a cara; c) responsabilidad individual, lo que implica que nadie pueda adoptar una actitud pasiva, escudándose en el trabajo de otras personas; d) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo; e) procesamiento grupal o proceso mediante el cual el grupo

identifica las conductas manifestadas durante el desarrollo de la tarea, determinando cuáles contribuyeron al logro de la misma y cuáles resultaron perjudiciales, con el fin de reforzar las primeras y plantear alternativas a las segundas.

Las propias leyes de educación española, en diferentes momentos, mencionan la necesidad de orientar parte de la enseñanza a partir de esta metodología. En ese sentido, se valora la importancia del trabajo en equipo, a través de fomentar las capacidades y competencias necesarias para vivir en sociedad, ya que el alumnado, a lo largo de su formación, se deberá enfrentar a situaciones en las que debe discutir, razonar y llegar a acuerdos con otros compañeros con los que comparte unos mismos objetivos.

Según Quinquer (2004), la metodología para el desarrollo de estrategias de cooperación en el aula debe contar con una serie de premisas:

- Dar prioridad a las estrategias basadas en la cooperación, interacción y participación, para facilitar la construcción social del conocimiento.
- Renovar los métodos con el objetivo de que los alumnos de historia puedan aprender a razonar, preguntar y criticar.
- Desarrollar capacidades propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, sintetizar, evaluar...), del pensamiento crítico (valorar ideas, resolver problemas, tomar decisiones), así como desarrollar habilidades sociales y de comunicación.
- Conocer el nivel de dificultad de las actividades que se proponen así como el tiempo necesario tanto para su preparación como su resolución y, por último, y su mayor o menor dificultad de gestión en el aula en función del espacio de la misma o del número de participantes.

Para que esta metodología se desarrolle, se debe favorecer un clima de confianza y de respeto entre el profesor y los estudiantes que permita de manera democrática contar con la opinión y debate de todos los miembros involucrados en el desarrollo de la actividad. Así, el docente -además de organizar la actividad, establecer su temporalización y crear los agrupamientos- debe actuar como facilitador estructurando los procedimientos para desarrollar en condiciones óptimas la actividad. Además de resolver dudas, estimular el diálogo y la participación del alumnado. Por último, respecto a los criterios de evaluación, el profesor debe considerar factores como el afectivo, de eficacia, contribución al trabajo o de la participación equilibrada de cada uno de los miembros³¹.

Del mismo modo, Parcerista (1996) considera una serie de criterios a la hora de realizar los agrupamientos. Entre otros, el ambiente físico, el conocimiento mutuo entre los componentes del grupo, los esquemas de comunicación y participación o los papeles desempeñados por cada componente.

“los agrupamientos deben de estar formados por pocos alumnos y con un cierto grado de heterogeneidad respecto al sexo, identidad cultural³², intereses o capacidades cognitivas. Además, en cada grupo es necesario que exista una

³¹ Quinquer (2004: 8) sostiene que si en el aula domina la creencia de que tendrían más éxito si trabajaran individualmente carece de sentido trabajar en grupo.

³² En el contexto del estudio, la presencia de alumnos de otros países, culturas o religiones resulta excepcional. A modo de ejemplo, en los cuatro años de docencia en la S.B. de Lublin tan solo un alumno no era polaco, del casi medio millar a los que he impartido docencia.

buena organización a partir de la división del trabajo y la creación de puestos o roles (secretario, portavoz...)" (Quinquer, 2004: 17).

Para llevar a la práctica esta metodología, es importante disponer de un espacio amplio para poder favorecer la movilidad de los participantes, para desplazar las mesas y sillas que faciliten un trabajo independiente de cada grupo. También, deberá permitir que el profesor pueda desplazarse libremente para favorecer el acompañamiento y asesoramiento.

Onrubia (1997) analiza las interacciones que se producen en el aprendizaje cooperativo:

- La existencia de diferentes puntos de vista, a partir de un ambiente de debate y negociación, posibilita la creación de nuevo conocimiento en donde se incluyen aspectos como la empatía, la resolución de conflictos o del respeto a diferentes formas de pensar o interpretar los hechos.
- La posibilidad de que el alumno comunique libremente al resto del aula una opinión de manera comprensible.
- La coordinación de roles, el control del trabajo y el ofrecimiento o recepción mutua de ayuda a partir del diálogo.

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, destacar los trabajos realizados por Serrano *et alii* (2008) sobre el análisis del aprendizaje cooperativo y las interacciones que desarrollan los alumnos en el aula. En nuestro caso, a partir de las observaciones realizadas en las clases de mi centro escolar, percibo que es escasa la participación del alumnado, ya que existe miedo a exponer las ideas personales; lo que dificulta la capacidad del alumnado para organizarse y trabajar en grupos. Por otro lado, el hecho de tratarse de una materia en la que se usa como idioma vehicular el español provoca que la participación del alumnado se vea reducida a aquellos que mejores capacidades comunicativas presentan. Así pues, los estudiantes con un nivel más bajo, expresan sus ideas con menos frecuencia y en muchas ocasiones con el miedo de cometer errores gramaticales.

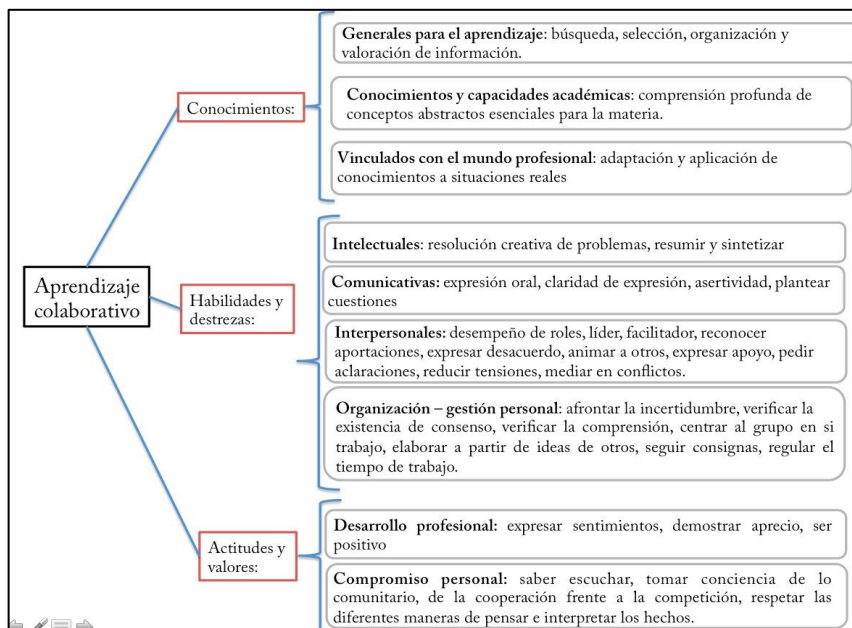


Fig. 2.20. Competencias básicas a partir del aprendizaje colaborativo, adaptado (De Miguel 2005).

e) **El aprendizaje autónomo** es un estilo que parte de una actividad auto-dirigida o de autoaprendizaje por parte del alumnado, destinada a la mejora de los procesos de emancipación. Escamilla (2008), lo define como la capacidad del escolar para lograr ser cada vez más dueño de sí mismo, responsable de su vida y sus decisiones. Su principal característica es que el estudiante no depende de forma directa del profesor, siendo el único responsable del aprendizaje siguiendo su propio ritmo. El alumno por tanto conoce el camino a seguir para alcanzar el conocimiento, se autorregula en su proceso de aprendizaje y sabe en todo momento lo que se espera de él (Araujo y Sastre, 2008). Este tipo de metodología está estrechamente relacionado con el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y de trabajo autónomo.

“ el alumno que alcance buenos resultados con el aprendizaje autónomo habrá demostrado estar preparado para, en el futuro, ser un profesional que pueda trabajar de forma autónoma y estratégica” (De Miguel 2005: 79).

Para favorecer un aprendizaje autónomo, Biggs (2005) ve necesaria una base de conocimientos bien estructurada, un contexto de aprendizaje adecuado, la motivación del alumno y su interacción con sus compañeros de aula. Para llevarlo a cabo, el docente debe reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué conceptos, procedimientos o actitudes los alumnos deben adquirir en sus clase?
- ¿Qué actividades ayudarán a los alumnos a lograr los objetivos propuestos?
- ¿Cuánto tiempo y número de sesiones dedicar a cada actividad para que el alumno aprenda?
- ¿Qué ayuda por parte del docente o de los propios compañeros precisan los alumnos para adquirir esos conocimientos?

El profesor que utiliza el aprendizaje autónomo ayuda a que los estudiantes puedan dar significado al nuevo conocimiento, establecer sus objetivos de aprendizaje, diseñar su “hoja de ruta” de manera coherente y realista, acumular, procesar y seleccionar la información, aplicar estrategias de aprendizaje, reflexionar sobre su propio aprendizaje, corregir o modificar sus resultados con la ayuda de su tutor/supervisor, autoevaluar sus aprendizaje y, por último, tomar conciencia de sus éxitos y errores (Aebli, 1998). Sin embargo, un estudiante no nace autónomo, más bien se hace. Para ello, deberá contar con la ayuda y el asesoramiento del docente que actuará como facilitador y mediador del aprendizaje entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante (Salvador y Gallego, 2002).

Las principales tareas del profesor hacia el aprendizaje autónomo son: definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza de aprendizaje autónomo, suministrar información de la propia materia, asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante y evaluar de forma continua sus progresos. Sin embargo, en determinados contextos educativos, este modelo de práctica docente no logra cumplir las expectativas, ya que exige un alto nivel cognitivo en algunas de las propuestas de actividades, apreciándose la

ausencia de una cultura de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos (De Miguel 2005).

Aebli (1998) distingue una serie de contenidos para desarrollar la autonomía entre el alumnado: a) el conocimiento de uno mismo (a partir del desarrollo de un conjunto de valores y actitudes personales como la responsabilidad, la autoestima, la autocrítica o la capacidad de aprender de los errores, entre otros); b) el conocimiento de los otros (mediante las habilidades sociales para relacionarse, cooperar, trabajar en equipo, negociar, ponerse en el lugar del otro); c) el conocimiento del contexto socio-cultural (en las instituciones escolares se debe fomentar la aceptación de una serie de principios éticos, trabajar para lograr acuerdos entre individuos, así como elaborar normas para el desarrollo de la actividad con total normalidad); d) la toma de decisiones para elegir con criterio propio (a partir de la transformación de las ideas en acciones).

En la actualidad, este modelo de aprendizaje se ha visto reforzado con la aparición de las Nuevas Tecnologías, aspecto a tratar en un próximo apartado. Como ejemplo podemos citar el desarrollo de aplicaciones informáticas colaborativas que permiten el seguimiento en línea de los progresos del alumno, o la proliferación de nuevas formas de comunicación ya sea mediante correo electrónico o asistencia mediante chat, que facilitan la comunicación, a veces en tiempo real, entre el docente y el alumno.

En la evaluación no solo se valorará el grado de adquisición de los contenidos propuestos, sino que también se prestarán atención a otros parámetros como el tipo de recursos utilizados, la metodología de trabajo, el nivel de asesoramiento o apoyo exigido, las reflexiones compartidas durante las entrevistas de seguimiento de la actividad o, por último, el nivel de autonomía que se ha logrado alcanzar a lo largo de la actividad. A lo largo del proceso de evaluación, Fraile Aranda (2009) considera que no se puede limitar a reconocer si los alumnos comprenden el concepto de autonomía, además se tratará de comprobar si esos conocimientos y experiencias puedan ser transferidos a otros contextos ya sea educativos o laborales, en un futuro próximo.

A modo de resumen, en educación no podemos hablar de métodos únicos. Ningún estilo de enseñanza es mejor que otro, ni por si solo puede atender a todos los problemas que se originan en clase (Ubieto, 1978). Por lo tanto, las clases magistrales deberán convivir con el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo, ya que las demandas e intereses de cada alumno son diferentes. Mientras que en el aula hay estudiantes que funcionan mejor de manera autónoma, otros necesitan estrategias más directivas en las que el profesor controle todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ovejero, 1990).

Por tanto, como apuntan Prats (2011) y Feliu y Hernández, (2011), el aula deberá convertirse en un verdadero laboratorio en el que el profesor debe observar y actuar mediante el uso de diferentes técnicas y metodologías, en este caso aplicadas al ámbito de la Historia (análisis de documentos, imágenes, testimonios orales). Si cabe la posibilidad, ese laboratorio deberá trasladarse a otros espacios fuera del aula como son los yacimientos arqueológicos, los museos o las visitas a monumentos históricos.

f) La enseñanza-aprendizaje a partir de la metodología AICLE³³. El origen de la enseñanza AICLE no es del todo reciente, pues se venía ya desarrollando desde hace décadas, con otras denominaciones, en Estados Unidos y Canadá (Vila, 1983:6). En la última década, la producción bibliográfica orientada hacia este modelo de enseñanza no ha hecho más que crecer bien sea a través de monografías o bien en forma de Tesis Doctorales o Trabajos de Fin de Grado (TFG)³⁴.

Para Marsh (1994), la enseñanza AICLE, o CLIL en inglés, se produce cuando las asignaturas, o parte de estas, son enseñadas en una lengua extranjera con dos objetivos: el aprendizaje de su contenido y, al mismo tiempo el aprendizaje de esta lengua extranjera.

La enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrados de Contenidos y Lengua), nace ante la necesidad que tiene numerosos estados europeos de incentivar el uso de una o dos lenguas, además de la nativa, en el entorno educativo. Como consecuencia del proceso de integración en la Unión Europea, se pretende fortalecer las relaciones y la movilidad entre los países que la conforman. En la actualidad, esta modalidad de estudios se viene desarrollando en una gran cantidad de idiomas, siendo el inglés la lengua mayoritariamente usada.

Los estudios de Lambert (1981) desarrollados principalmente con alumnado canadiense y el de Sánchez y Rodríguez (1986), en el ámbito español, hacen referencia al aprendizaje de una segunda lengua y de forma específica al tema de las actitudes lingüísticas (códigos lingüísticos, actitudes y motivaciones hacia esos códigos). Concretamente, los estudios de Lambert muestran que es el tipo de motivación del alumno por aprender lo que determina, de manera sustancial, el grado de su competencia lingüística. Para ello distingue los alumnos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias (motivación de tipo instrumental), de otros que la aprenden a partir de aspectos culturales de la otra comunidad lingüística (motivación de integración). Ha sido este segundo modelo el que ha aportado mejores resultados en cuanto al nivel de competencia lingüística alcanzado (Rojo *et alii*, 2005).

Igualmente, Para Martín y Cercadillo (2005), el uso de este enfoque no sólo garantiza el progreso general de los alumnos, sino que mejora su motivación para el aprendizaje de la lengua. Coyle (2007) considera a la enseñanza bilingüe como un aspecto clave en lo que respecta a la comprensión intercultural, la cooperación internacional y las oportunidades de movilidad internacional y búsqueda de empleo.

El enfoque AICLE consiste en *“enseñar contenidos y lengua a la vez de una forma integrada, de manera que se utiliza la lengua como el objetivo de aprender contenidos y viceversa”* (Pérez Torres, 2013: 5).

A diferencia de la enseñanza de lengua basada en contenidos (CBLT) en la que lo fundamental del aprendizaje es, evidentemente, la lengua valiéndose de contenidos, en el enfoque AICLE se enseña lengua y contenidos

³³ Además de esta denominación, se usan otras como CLIL en inglés (Content Language Integrated Learning) o EMILE en francés (Enseignement De Matieres Par Integration D'une Langue Etrangere).

³⁴ Una importante recopilación de trabajos de este tipo se localizan en la web de la Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (REDELE), perteneciente al ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. <http://www.mecd.gob.es/redele/>

a la vez. Se trata pues de un aprendizaje dual. Este tipo de enseñanza debe permitir al alumno la adquisición de conocimientos específicos del currículo desarrollando, al mismo tiempo, su competencia en una lengua distinta de la utilizada habitualmente para la enseñanza. A partir de esta metodología se pretenden alcanzar, entre otros, los dos siguientes objetivos :

- La preparación del alumnado para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral, a partir del desarrollo de aptitudes lingüísticas.
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE.

Respecto a su duración, el programa bilingüe se puede desarrollar de manera continua o intermitente. En nuestro caso, se trata de una enseñanza continua que puede abarcar la totalidad de la enseñanza secundaria (modalidad I) o bien sólo en los niveles de bachillerato (modalidad II). El profesorado español de las SS.BB., responsable de las materias de contenidos, carece del nivel suficiente de idioma polaco como para poder darle uso en el contexto educativo. Ante esta situación, se debería utilizar exclusivamente el idioma español provocándose un ambiente de inmersión lingüística absoluto. No obstante, en ocasiones, es posible usar vocabulario polaco que el docente conozca –generalmente relacionado con la materia objeto de estudio- con el fin de que el alumno pueda entender el significado en polaco de algún concepto en español que desconoce.

Pérez Torres (2013) considera una serie de principios acerca de la enseñanza AICLE:

- La lengua se utiliza para aprender el contenido del área, aunque también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar. Por ello, el profesor debe valorar tanto los objetivos de la materia como los de la lengua que utiliza.
- La materia de estudio es la que determina el tipo de lenguaje que se precisa aprender. Por este motivo, se escogen como materias AICLE aquellas que permitan el aprendizaje de un importante volumen de vocabulario, como es el caso de la Biología, Geografía o la propia Historia. En la materia de Lengua española se aprende la lengua cotidiana y conversacional, en cambio en una materia de contenidos se va más allá, al adentrarse en el conocimiento de un lenguaje propio del mundo académico, más preciso que el anterior. Además, el alumno tendrá la posibilidad de dominar un vocabulario técnico que a diferencia del académico, será el específico de cada materia (Nation, 2001).
- La fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística. Esto no significa que se desatiendan los aspectos formales, pero sí que se recomienda que se dejen en un segundo plano. Esto es debido a que los alumnos ya cursan una materia específica de lengua extranjera en la que se evaluarán esas deficiencias.

2.2.7. Los materiales didácticos y las actividades de clase

Se entiende por material curricular *“el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas... se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza*

y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular” (Area, 1999: 190). Igualmente, los materiales didácticos o medios de enseñanza son *“cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos”* (Escudero, 1983: 91).

Para llevar a efecto las actividades de aprendizaje diseñadas y dirigidas por el profesor, resulta necesaria la elaboración de materiales que pongan en práctica los contenidos y que, a su vez, sirvan de complemento al ya *“tradicional”* libro de texto³⁵. En este sentido, a finales de los años 80, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989b) advertía que los materiales curriculares deben de ir más allá de los manuales prescritos para cada nivel educativo. Ya entonces, se consideraba como recursos útiles para el cumplimiento de los objetivos establecidos: la biblioteca del aula, los libros de consulta o los archivos independientemente del soporte en el que se hallasen (textos, mapas, imágenes, vídeos...).

Las actividades didácticas, según la escuela constructivista, presentan dos funciones esenciales: construir un marco para que el desarrollo cognitivo se desarrolle en un nivel determinado y, en segundo lugar, que esta actividad mental esté directamente relacionada con la consecución de unos determinados objetivos educativos (Mauri, 1997). El objetivo final no solo va encaminado al conocimiento de unos determinados contenidos, sino que también se incluyen estrategias de aprender a aprender (Barrios, 2004).

Los materiales se pueden entender como una estrategia de actuación, coherente a un determinado proyecto pedagógico, que facilita la innovación de las prácticas docentes en las aulas. Para su clasificación, se tienen en cuenta criterios como los niveles de enseñanza, áreas educativas, las materias de enseñanza, el tipo de soporte o el tipo de editor de los materiales. Independientemente, cada medio didáctico requiere de destrezas, habilidades u operaciones cognitivas para que el conocimiento logre ser almacenado y pueda ser usado en el futuro. A continuación presentamos algunas:

- Según su autoría se distinguen: en primer lugar, los materiales que parten de la iniciativa individual o de la colaboración entre profesores participantes en seminarios colaborativos (Aula Sete, Ínsula Barataria, Cronos o Gea-Clío...) y, en segundo lugar, aquellos otros editados por iniciativa de las empresas editoriales³⁶. Mientras que los primeros parten de un intento de innovación, mejora de la práctica docente y de desarrollo profesional; los otros, persiguen fines lucrativos desde una estrategia comercial³⁷. Si es verdad que las editoriales cuentan con amplios equipos de trabajo multidisciplinares, con experiencia profesional. Para muchos profesores, no cubren sus expectativas al no estar adaptados a los problemas cotidianos que suceden en el aula. Por tanto, consideramos que se debería apostar más por un tipo de materiales más cercanos y debidamente contextualizados, que por aquellos otros que dan

³⁵ Como afirma Ramiro (1998), en las aulas españolas se mantiene un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional o enciclopédico basado en el uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico.

³⁶ Valls (2005) realiza un interesante análisis de la evolución de los manuales de texto de Historia de España que se han venido sucediendo a partir de los últimos dos siglos en los centros de educación secundaria españoles.

³⁷ El grupo de trabajo de profesores de Historia de España de la Consejería de Educación en Polonia, desde hace cinco años, edita la mayor parte de los materiales didácticos que han sido desarrollados y experimentados en los respectivos contextos educativos en los que se imparte esta modalidad de enseñanza bilingüe.

prioridad a su comercialización y, por tanto, en ocasiones están alejados de las necesidades de los docentes.

- Según el soporte o modalidad simbólica de la representación: Area y Guarro (2004) distinguen hasta cinco categorías (fig. 2.21): *medios manipulativos, de naturaleza impresa, audiovisuales, auditivos y, por último, informáticos o digitales.*



Fig. 2.21. Clasificación de los medios y materiales de enseñanza (adaptado de Area y Guarro, 2004).

- Según el tipo de destinatario: pueden ser materiales para el profesor o para el alumno. A continuación veremos las principales características de cada uno de ellos:

a) Los **materiales del profesor** son diseñados para facilitar la labor del docente. Entre ellos están los documentos oficiales o prescripciones de las administraciones educativas, el material de apoyo al profesorado (publicado por editoriales), así como la bibliografía pedagógica en la que se incluyen libros, monografías o publicaciones periódicas. Esto facilita el poder actualizar al docente través de darle a conocer propuestas innovadoras, metodologías de trabajo o experiencias prácticas en variados contextos formativos.

b) Los **materiales para el alumnado** favorece los aprendizajes exigidos en un determinado nivel educativo o materia. Interpretando, al mismo tiempo, en términos prácticos las características y elementos de un programa o proyecto de enseñanza (Arranz, 1997; Area y Guarro, 2004 y Martínez Valcárcel, 2012). Los estudios de Galindo (1998); Martínez Valcárcel *et alii* (2009) y Prats, (2012), sobre el tipo de materiales que utilizan los profesores de Historia, revelan el uso casi generalizado del libro de texto como material vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los motivos de su especial uso están la posibilidad de contrastar informaciones de fuentes

diferentes (Martínez Valcárcel *et alii*, 2009). También se considera como un elemento que libera de tareas al profesor (Area, 1994).

Tradicionalmente los libros de texto españoles tienden a imitar a los manuales universitarios, como apunta Madalena y Pedro (1995), pasando por ser compendios sintéticos del saber histórico con un marcado carácter finalista. Sin dejar hueco a las diferentes interpretaciones, sobre los sucesos, realizadas a lo largo de la historia. Esto dificulta en gran medida el desarrollo de un análisis crítico que despierte el interés del alumnado por algo más que el tradicional relato de sucesos. Algunas de estas limitaciones se han subsanado en las últimas décadas, al incorporarse actividades que permiten el desarrollo de otras capacidades más allá de la tradicional memorización (Valls, 2001).

Estos manuales del alumno desempeñan un papel intermediario entre el alumno y el conjunto de requisitos de aprendizaje establecidos por la administración educativa. Según Merchán (2002a), los contenidos de los libros de texto despiertan mayor interés y atención por parte del alumnado que las propias explicaciones del profesor. Aunque, su uso puede derivar en una desprofesionalización del docente al recurrir a prácticas tradicionales y pasivas en la educación (Area, 1994).

2.2.7.1. El diseño y selección de los materiales didácticos.

Este material curricular se considera como una ayuda al profesorado a planificar, ejecutar y evaluar su propuesta o planificación didáctica (Atienza, 1994). Debería ser elegido en función de las intenciones educativas del centro, de las características de los alumnos y por supuesto de los medios económicos que disponga el centro educativo (Hernández y García, 2001). No obstante, en ocasiones, la elección de los libros de texto responde a criterios que nada tienen que ver con motivos pedagógicos sino más bien de ofertas comerciales de las distintas editoriales o ante la necesidad de mantener los mismos libros a lo largo de un periodo de tiempo (Pagés, 1993).

Con objeto de poner en práctica el diseño curricular, el profesor puede apoyarse en materiales didácticos que le permitan elegir tareas o actividades, ya sean elaboradas por él mismo o bien procedentes de publicaciones. Éstas necesariamente deberán ser filtradas y adaptadas a los diferentes niveles o contextos educativos en los que imparta docencia (Gimeno Sacristán, 1988). En este sentido, el docente tiene que ser consciente de que debe adecuarse a los diferentes ritmos de aprendizaje o a los diferentes formas de aprendizaje de los alumnos presentes en un mismo aula (De Pablos, 1988). Eligiendo actividades de clase adecuadas para la diversidad del alumnado conociendo, previamente, los diferentes modos de trabajar y aprender que éstos presentan. La observación diaria durante la práctica docente es la mejor manera de diagnosticar las conductas del alumnado en el aula (Saíz, 2011).

Parcerista (1996: 32) distingue hasta nueve funciones de los materiales curriculares: *innovadores* –al introducir nuevos materiales a los alumnos-, *motivadores* -captan la atención del alumno-, *estructuradores de la realidad*, *configuradores* -del tipo de relación que el alumno mantiene con los contenidos de aprendizaje-, *controladora* -de los contenidos que se va a enseñar- *solicitadora* -al funcionar como una guía metodológica que estructura la

comunicación cultural pedagógica-, *formativa* -el material ayuda a aprender determinadas actitudes-, de depósito del método y de la profesionalidad –se adapta a las necesidades del profesor- y por último, de producto de consumo, -se suele comprar y vender es un producto de consumo obligatorio-.

Desde esta perspectiva, Merchán (2002a) considera que al seleccionar esos materiales, se deberá responder a la necesidad de gestionar de la mejor manera posible las situaciones que se producen en clase. Por tanto, su diseño deberá partir de las características del destinatario, del contexto educativo, del conocimiento previo de los alumnos, así como de sus motivaciones e intereses (López Facal et alii, 1995 y Merchán, 2002a).

Para Ausubel (1976), la puesta en práctica y la interacción entre los conocimientos previos del alumnado adquiridos y las actividades diseñadas permiten alcanzar aprendizajes significativos. Por ello, De Miguel (2005: 93) estima que “*la aplicación práctica de conocimientos despierta y aumenta el interés de los estudiantes al observar las posibles aplicaciones prácticas de sus conocimientos*”.

Zabala (1997: 135), advierte que a la hora de diseñar las actividades didácticas para el aula, éstas deben tener algunas de las siguientes características (fig. 2.22).

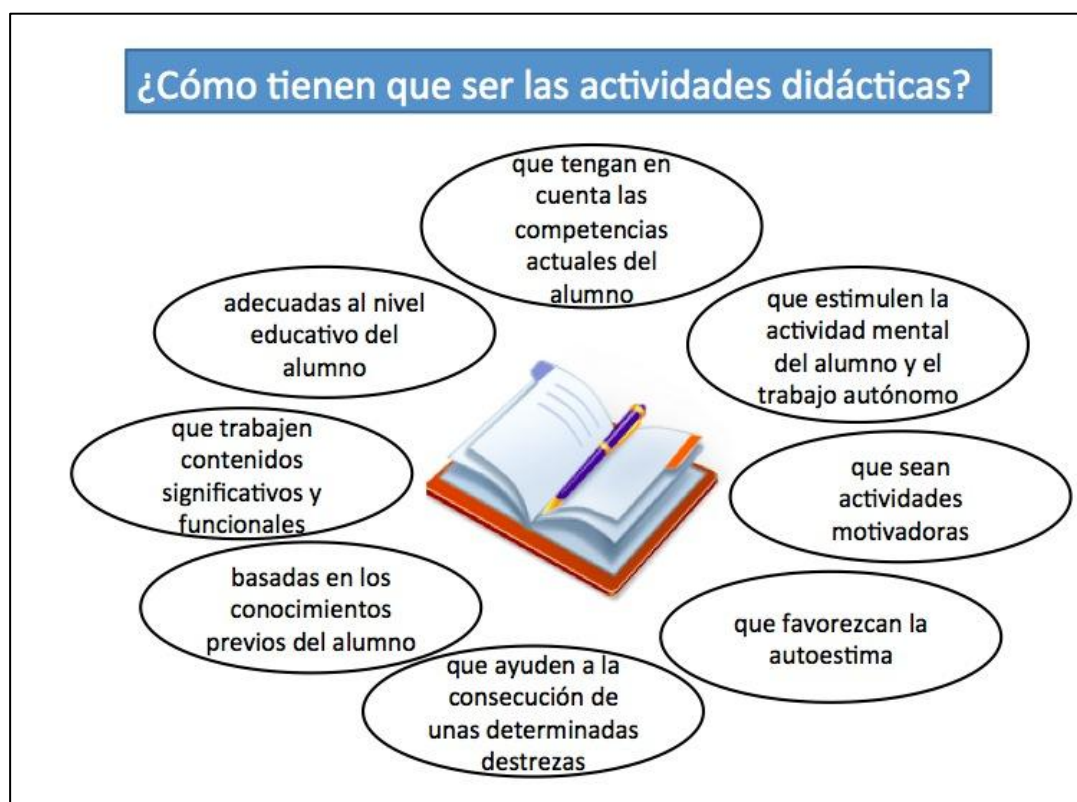


Fig. 2.22. Características que deben tener las actividades didácticas (adaptado de Zabala 1997).

Para Prats (2011b), existen una serie de actividades que inexcusablemente deben aparecer en las programaciones de la disciplina de Historia. Su presencia justificaría un correcto aprendizaje de la Historia como disciplina científica (tabla 2.20).

Ejemplos de actividades a desarrollar a partir de una metodología activa	
aprender a formular hipótesis de trabajo	plantear problemas históricos sencillos cuya resolución implique formular una o variadas hipótesis que deberán ser demostradas o rechazadas a partir del uso de fuentes históricas
aprender a clasificar las fuentes históricas	el alumno entrará en contacto con ellas y las clasificará en función de su naturaleza, el tipo al que pertenecen, soporte, valor y veracidad de la información.
aprender a analizar las fuentes	se deberá aprender a obtener la mayor información posible de ellas (paleografía, análisis iconográfico, numismático...)
aprender a criticar las fuentes	detectar si son originales o falsificaciones, si están manipulados, si son contradictorios con otros similares del mismo contexto,
aprender de la causalidad	determinar las causas de los hechos históricos y explicar un acontecimiento y sus consecuencias es el último paso de un proceso formativo

Tabla 2.20. Actividades para un proceso didáctico activo de la Historia (adaptado de Prats, 2011b).

Por lo que respecta al contexto educativo representado por las SS.BB, a la hora de elaborar los recursos didácticos para aplicar en clase, es recomendable seguir los seis pasos siguientes:

- Graduar las actividades en función del nivel lingüístico del alumno. El docente deberá reflexionar acerca del español que se precisa, es decir el tipo de vocabulario que resulta más apropiado (general/básico, académico o técnico) para cada actividad. Considerar que el estudiante bilingüe demandará claridad en los enunciados de las actividades. Por ello, se recomienda inicialmente, el uso de un lenguaje sencillo en cuanto a sus estructuras sintácticas y léxicas. A medida que el alumno se vaya familiarizando con la terminología, se podrá seguir avanzando con un lenguaje más técnico, contando con la ayuda del conocimiento histórico en el aprendizaje y uso del español. A lo largo de este proceso educativo el profesor, en su papel de facilitador, podrá ayudar a la resolución de las mismas mediante el uso de andamiajes³⁸.

- Incorporar tareas para obtener el conocimiento previo del alumno. Si bien, como ya apuntamos, somos conscientes del escaso conocimiento que tienen de la Historia de España. Con objeto de favorecer dicho conocimiento se podría contextualizar los hechos objeto de estudio situándoles a escala europea³⁹. Además, cuando se pueda, se tratará de relacionarlo con algún acontecimiento similar ocurrido en Polonia⁴⁰. Es evidente que muchos de los sucesos históricos, aunque con distintos nombres y protagonistas, se produjeron en Europa en un periodo relativamente coetáneo.

- Las tareas diseñadas deben de facilitar el aprendizaje autónomo, a través de actividades que permitan la adquisición de destrezas relacionadas con aprender a aprender y con el aprendizaje por descubrimiento (Sallés, 2010). Como veremos más adelante, muchas de las actividades integradas en las unidades didácticas tienen como finalidad que el alumno adquiera una serie

³⁸ Los andamiajes son una serie de “ayudas” que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo (Edwards y Mercer, 1988).

³⁹ Valgan como ejemplo sucesos como el dominio del Imperio romano, las crisis demográfica europea como consecuencia de la expansión de la Peste Negra, la crisis del Antiguo Régimen y el nacimiento de los estados liberales o las transformaciones económicas acontecidas en el siglo XIX a partir de la Revolución Industrial.

⁴⁰ Por ejemplo la Constitución de Cádiz de 1812 se puede vincular con la de Polonia, firmada años atrás en 1791 o los pactos de familia de los Borbones en el segundo tercio del siglo XVIII con la guerra de sucesión Polaca (1733 – 1738).

de conocimientos históricos a partir de análisis de textos, búsqueda guiada de información o resolución de problemas, entre otros.

- Adquisición de competencias comunicativas para el aprendizaje. En el caso de la enseñanza de una materia con contenidos en español, además de las destrezas propias del historiador, se aplicarán aquellas vinculadas con los aspectos lingüísticos, cuya finalidad sea mejorar las competencias comunicativas. Siempre que sea posible, dichas estrategias irán acompañadas de algún tipo de andamiaje. Las destrezas (escribir y hablar) son esenciales para el aprendizaje y profundización en la lengua extranjera (Pérez Torres, 2013), y que se mejoran junto con los contenidos de la Historia de España. Por último, para la mejora de la destreza oral o comunicativa nos valdremos de: debates, la producción de sucesos históricos teatralizados, elaborar un “podcast” o de la simple participación en clase. Se trata de que el alumno pierda el miedo a hablar en público -sobre todo en una lengua que no es la materna-, a partir de defender, expresar y discutir libremente sus ideas ya sea frente a otros compañeros o ante el propio profesor.

- Procurar un aprendizaje interactivo a partir del trabajo en grupo desde diferentes modelos de agrupamientos. En este contexto, se facilitará el diálogo, la negociación entre alumnos o entre profesor-alumno. Siendo este el escenario más adecuado para el desarrollo de las destrezas comunicativas ya mencionadas.

- Utilizar una variedad de recursos y materiales didácticos ya sean tanto los “tradicionales” como los vinculados con las TIC ⁴¹, con un variado compendio de actividades que favorecerán la motivación y atención del alumnado buscando, con ello, mejoras en los resultados del proceso de aprendizaje.

En el diseño de las actividades, también será fundamental conocer el perfil del alumnado. En este sentido, Zabalza (2010) diferencia hasta tres tipos de estudiantes: Aquellos cuyo objetivo es aprender, los estudiantes que tienen como finalidad sobrevivir (ir aprobando) y, en un tercer grupo, otros que el autor denomina “estratégicos” que sacan las mejores notas posibles rentabilizando el máximo de sus esfuerzos.

2.2.7.2.- Las actividades

Son consideradas como los medios básicos para llevar a adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se pueden clasificar de la siguiente manera:

a) Actividades de iniciación y motivación con objeto de revisar los conocimientos previos del alumno. En el caso de nuestra materia, resultan bastante escasos, ya que el alumno polaco se enfrenta por primera vez al estudio de la historia de un país que no es el suyo. Sin embargo, algunas épocas o temas concretos que afectan a España le pueden resultar familiares al haber sido tratados en el currículo polaco de la mano de la Historia universal ⁴². Estas actividades iniciales facilitan la revisión de los temas

⁴¹ Dedicaremos un apartado especial a este tipo de recursos relacionados con la escuela 2.0.

⁴² Nos referimos por ejemplo, al Imperio romano, el descubrimiento y conquista de América o la España imperial de Felipe II (en especial en lo que afecta al desarrollo de la contrarreforma en el centro de Europa).

tratados, especialmente entre aquellos que no han estado presentes en la anterior lección les ayuda a poder ponerse al día y seguir el desarrollo de la clase.

b) Actividades de elaboración y organización de la información para el desarrollo de aprendizajes significativos. Se puede destacar el tratamiento de la información, elaboración de síntesis o esquemas, diseño de mapas conceptuales y ejes cronológicos (Ontoria, 2001).

c) Actividades de consolidación y ampliación que permiten en cierto modo, una vez recopilada esa información clave, repasar y afianzar los contenidos.

d) Actividades de evaluación con objeto de valorar hasta qué punto se comprenden los conocimientos aprendidos en las actividades anteriores.

Desde el enfoque AICLE, Pérez Torres (2013) propone una clasificación de las tareas o actividades en dos grupos:

a) Tareas de recepción: relacionadas con la lectura y la audición, en las que el alumno va encontrando el significado a medida que se desarrolla la actividad. Por ejemplo en Historia de España, la interpretación de imágenes, la elaboración de un eje cronológico o de un mapa histórico a partir de un documento.

b) Tareas de producción que tienen que ver con la expresión oral y escrita. A diferencia de las anteriores, resultan más complejas al requerir de un mayor apoyo por parte del profesor. Valga como ejemplo para nuestra materia la preparación de una presentación oral sobre un personaje célebre o buscar información en la red y responder de manera adecuada a una serie de cuestiones en relación con un determinado suceso del pasado.

Un aspecto esencial en el proceso docente es conocer las motivaciones de los alumnos para elegir un material didáctico u otro durante la práctica. En ocasiones, algunos profesores los eligen con la intención de poder responder a las directrices de la administración. Son muchas las ofertas de editoriales sobre libros de texto, cuadernos del profesor, materiales didácticos de actividades para el alumno o atlas históricos. Sin embargo, en el caso de la Historia de España, como contenido AICLE en español, se carece de publicaciones en la que apoyarse.

Tradicionalmente, el profesorado de cada sección empleaba el libro de texto o manual que considerara más apropiado, a partir de las indicaciones de las instituciones educativas españolas (manuales de texto reconocidos u homologados) y desde las particularidades de su contexto educativo. Desde esta perspectiva, el papel del libro de texto, en este entorno educativo, era el de mediador entre el currículo oficial y la labor del docente (Del Carmen y Zabala, 1991). A la hora de su elección, esto provocaba una falta total de consenso acerca de cuál era el más idóneo. Si bien, la prescripción ministerial

orientaba al uso de manuales de Historia de España de segundo de bachillerato.

Hasta la actualidad, la Consejería de Educación dedica anualmente una pequeña partida presupuestaria con el fin de que cada S.B. pueda adquirir una serie de materiales didácticos. De la elección del mismo, se responsabiliza el propio docente a partir de sus propios criterios como de las recomendaciones emanadas desde los seminarios de trabajo colaborativo o grupos de trabajo. Gracias a esta ayuda económica, los liceos polacos han podido dotarse de un importante catálogo de publicaciones y recursos didácticos usados tanto por el docente como por el propio alumno.

La justificación del uso de uno u otro tipo de materiales o recursos didácticos en el aula, ha sido un tema recurrente de debate a lo largo de las diferentes reuniones de profesores. Incluso se llegó a plantear la posibilidad de seleccionar como manual un único libro de texto para todas las secciones. A lo largo de este debate, el profesorado se mostró reacio ante el uso de este tipo de recurso, según éstos, poco adecuado para la enseñanza de una materia con contenidos en lengua extranjera⁴³. También, se hacía referencia al elevado nivel de dificultad que podía encontrar un alumno polaco para manejar y entender dicho material.

Así pues, los contenidos y el volumen de información de los manuales hispanos se alejaban de lo que realmente se exigía a un alumnado polaco, sobre todo a aquel que se enfrentaba por primera vez al estudio de la Historia de España. Ante esta problemática, el Grupo de Trabajo de profesores de Historia de España, desarrollado a través de la Consejería de Educación de Polonia, consideró esencial la elaboración de materiales adaptados (Montero y Vez, 1992), en este caso a partir de un modelo de trabajo colaborativo al que ya hicimos referencia en el capítulo primero. Tomando como punto de partida los contenidos mínimos de la materia, se procedió a diseñar unidades didácticas cada uno de los bloques temáticos en los que aparece compartimentada la materia.

Finalizadas estas unidades didácticas, previo a su publicación, se procedió a su revisión por parte de todos los miembros del grupo de trabajo. Posteriormente, en una segunda fase, se sometieron a un proceso de experimentación y revisión en el aula, a partir de unas fichas de evaluación⁴⁴. Gracias a esto, se ha podido valorar si se disponía de un material realmente útil para la clase. A partir del pilotaje, se han podido analizar aspectos como: la idoneidad de cada una de las actividades, su adecuación al nivel educativo para el que fueron diseñadas o si eran de interés para el alumnado. Tras superar su experimentación y corrección, estas unidades han sido publicadas por el Ministerio de Educación español en dos volúmenes⁴⁵ (Sardaña, 2012 y Fraile Vicente, 2014) y distribuidas a cada una de las SS.BB (fig. 2.23).

⁴³ Los libros de texto, como materiales curriculares, ha sido cuestionado por diversos autores. En algunos casos por considerarlos como estáticos con poco margen de maniobra para los profesores. Para otros, desde la ideología, al interpretar a estos materiales como el fruto de condiciones político-ideológicas de tal modo que están al servicio de determinadas clases sociales (Rodríguez Rodríguez, 2004: 220) y (Martínez Bonafé, 2002 y 2007).

⁴⁴ En el anexo 16 se adjunta el modelo de ficha de pilotaje que los profesores debían de cumplimentar durante el proceso de revisión de los materiales diseñados.

⁴⁵ Dedicaremos un apartado especial para hablar de los detalles de estas unidades didácticas.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia



Fig. 2.23. Publicaciones de los GGTT de la Consejería de Educación de la Embajada española en Polonia (Sardaña, 2012) -izquierda- y Fraile Vicente (2014) -derecha-.

Junto con estas unidades didácticas, se diseñaron actividades de clase con la finalidad de que el alumnado preparara el examen de *matura*. En este grupo, se recogen un conjunto de preguntas de examen ordenadas por temas, actividades de explotación de mapas históricos o fichas de obras de arte. El objetivo final era dotarles de materiales que le permitieran preparar y organizar, en las mejores circunstancias, cada uno de los temas de la materia. Ya sea ante su evaluación, en los exámenes ordinarios a lo largo del curso como el final, que le permitirá obtener el título de bachiller.

Desde el grupo de trabajo se han desarrollado, además de las ya citadas unidades didácticas, otros recursos para el alumno. En primer lugar, una recopilación de mapas históricos con una breve contextualización histórica y un comentario con el que poner en relación determinados conceptos mínimos. Posteriormente, se elaboró una colección de láminas de arte español en las que, siguiendo el mismo esquema que los mapas, se hizo referencia a los datos más relevantes de cada obra (autor, estilo, procedencia, cronología, conceptos básicos a los que hace referencia), además de una breve descripción y contextualización histórica.

A lo largo del curso (2013–2014), además de la publicación del segundo libro de tareas y unidades didácticas para el alumno (Fraile Vicente, 2014), se diseñó un modelo de ficha⁴⁶ con tres tipos de información para cada uno de los conceptos señalados (fig. 2.24). Con ello, el alumno podría disponer de una colección de fichas o *flashcards* imprimibles y divididas en temas con el concepto, una representación gráfica y una breve definición. Estos tres tipos de datos por cada concepto deja cierta libertad al docente a la hora de diseñar las

⁴⁶ El uso de *flashcards* como método de aprendizaje no es nada novedoso, se trata de un sistema con mucha aceptación sobre todo en disciplinas que requieren el aprendizaje de un gran volumen de vocabulario o terminología específica. Es el caso del vocabulario graduado en el estudio de lenguas extranjeras o de terminología médica para los estudiantes de medicina (Farmacología, Fisiología...).

fichas, permitiéndose variadas combinaciones (Imagen-concepto / concepto-definición/ imagen definición etc...).

En este sentido, el profesorado ha venido diseñando diversos tipos de juegos: juegos de asociación concepto-imagen, emparejamiento de conceptos similares, acontecimientos históricos y personajes o un *memory game* a partir del uso de imágenes duplicadas de obras de arte o acontecimientos y personajes históricos. Los miembros del grupo de trabajo, familiarizados con el uso de las T.I.C.⁴⁷ (Tecnologías de la Información y Comunicación), propusieron la elaboración de materiales didácticos basados en estos procedimientos de aprendizaje

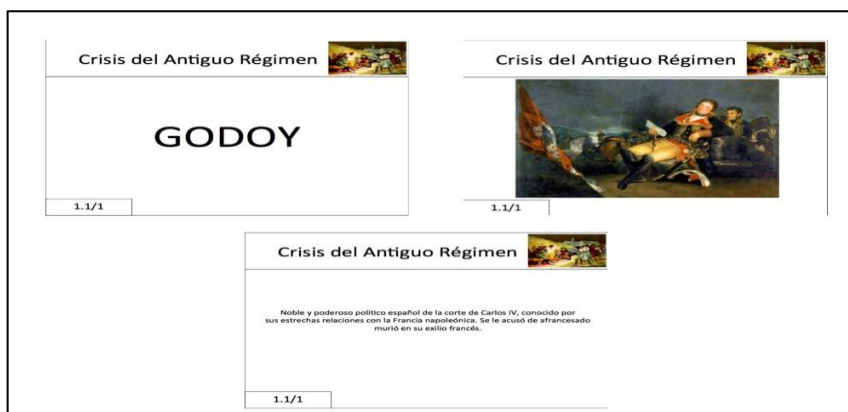


Fig. 2.24. Modelo de *flashcard* diseñada por el grupo de trabajo (Concepto de Godoy + imagen + definición).

2.2.8. Aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

Las instituciones europeas establecen un total de ocho competencias claves para el aprendizaje, una de ellas es la competencia digital. Las Tecnologías de la Comunicación y la Información sufrirán una rápida expansión desde las últimas décadas, interpretadas por muchos investigadores como uno de los agentes más eficaces del cambio social (Pérez-Mateo *et alii*, 2014: 16).

La competencia digital tiene que ver con “*el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y sensibilización que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaboración, crear y compartir contenidos, construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, adecuada, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento*” (Ferrari, 2012: 3)

Marqués (2010), a la hora de delimitar las TIC además de la informática y sus tecnologías asociadas, incluye a los medios de comunicación social

⁴⁷ El profesorado de las SS.BB. viene participando en cursos “online” de formación organizados por el Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación español, sobre temáticas diversas (pizarra digital, Recursos Educativos Abiertos, diseño gráfico, gestión de bases de datos, gestión de plataformas educativas).

(*mass media*) y los de comunicación interpersonal tradicional con soporte tecnológico.

La aparición de las nuevas tecnologías se produce a partir de los años ochenta, con el desarrollo de los primeros ordenadores personales. Desde las administraciones educativas, las primeras referencias a la importancia de la utilización del ordenador en las enseñanzas no universitarias datan de esa misma época, en la que ya se instaba a su inserción como contenido curricular y como medio didáctico (Romero, 1995). Sin embargo, su generalización en el aula han ido de la mano del desarrollo de una potente industria destinada a la edición y difusión de programas educativos informáticos en las escuelas (Bartolomé, 1989). Desgraciadamente, su elevado coste para un centro educativo no siempre ha facilitado su adquisición.

Los cursos de formación y capacitación para los docentes en este nuevo escenario formativo han crecido, pero a un ritmo inferior que lo hacían las competencias en nuevas tecnologías del alumnado (Escudero Muñoz 1992, Alonso Cano, 1994; Rodríguez Diéguez y Barrio, 1995). No olvidemos que a mediados de los años 90, se produjo la generalización de las aplicaciones multimedia no solo en el aula (Sancho, 1992; Martí, 1992; Escudero, 1992) sino también en el ámbito doméstico. También, ha aumentado la participación de una generación de adolescentes que dedicaban gran parte de su ocio o tiempo libre al uso y disfrute de estos dispositivos, aunque de manera más recreativa que educativa. Con la llegada de internet a nuestros hogares y por extensión a los centros educativos, se ha incrementado el acceso al conocimiento.

A partir de esta tecnología se podía acceder con relativa rapidez a una gran cantidad de información sin tener que desplazarse del lugar de trabajo. Su progresiva implantación y el abaratamiento de los costes para acceder a ella, ha marcado el nacimiento de grupos y líneas de investigación educativa (De la Torre, 2006). Destacar la importante producción bibliográfica y el aumento de las reuniones científicas sobre esta temática desde finales de los años 90. Para estos investigadores, la incorporación de las nuevas tecnologías a los espacios escolares respondían a diferentes motivaciones: adecuación del sistema escolar a las características de la sociedad de la información, capacitación de los alumnos a los nuevos lenguajes digitales, innovación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje o la elaboración de materiales didácticos más atractivos y realistas que facilitan el acceso al conocimiento (Alonso Cano, 2004; Area y Guarro, 2004; Vidal Puga, 2006 y Trepát y Rivero, 2010).

Desde entonces el crecimiento ha sido constante. En la actualidad la presencia de internet ha saltado de los tradicionales soportes informáticos a otra serie de dispositivos móviles -*tablets*, *smartphones*- que gracias, al progresivo abaratamiento de los costes de producción y comercialización ha permitido extenderse con excesiva rapidez a la casi totalidad de la población facilitando las comunicaciones. Las nuevas herramientas tecnológicas de la Web 2.0. (redes sociales, blogs, plataformas de video...), permiten la participación activa, mediante el trabajo colaborativo de los usuarios, convirtiéndoles tanto en productores como en destinatarios de un determinado tipo de contenidos (Sánchez y Toledo, 2004; Gómez Aguilar *et alii*, 2012 y Vivancos, 2013).

Aunque estas nuevas tecnologías pueden integrarse de manera eficaz, siempre y cuando contemos con los equipamientos adecuados y respondan a unas determinadas habilidades y destrezas. No obstante, dotar de recursos

informáticos a los centros no garantiza la integración de las TIC, siendo necesario disponer de una metodología adecuada (Trepas y Rivero, 2010; De Miguel, 2014).

Leyes como la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su capítulo III, establecen como uno de los objetivos didácticos para la Educación Secundaria Obligatoria:

“desarrollar destrezas básicas en la utilización de fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”.

Por lo que respecta a los estudios de bachillerato, el uso de las TIC además de ser considerado como una de las ocho competencias básicas del currículo oficial (tratamiento de la información y competencia digital), en el Real Decreto 1467/2007, en el que se establece la estructura de este nivel educativo así como sus enseñanzas mínimas, figura como objetivo *“utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse”.*

Asimismo, la normativa legal 12868/2011, que regula y orienta la enseñanza de materias como la Historia de España para los programas de educación en el exterior, propone el uso de Nuevas Tecnologías al considerarlos como *“eficaces medios e instrumentos en el aprendizaje activo”.* A partir de estas plataformas, es posible establecer nuevos entornos de aprendizaje y de actualización docente donde se desarrolle el debate e intercambio de experiencias profesionales y la elaboración de materiales a partir de comunidades virtuales colaborativas.

“los nuevos entornos de aprendizaje no dependen tanto del uso de las TIC en sí, sino más bien de la reorganización de la situación de aprendizaje y de la capacidad del profesor para utilizar la tecnología como soporte de los objetivos orientados a transformar las actividades de enseñanza tradicionales”. (Vidal Puga 2006: 542).

Para Barroso y Cabrero (2010), los estudiantes de secundaria valoran el uso de las TIC en el aula por varios motivos: la rápida búsqueda de la información, su preferencia frente a otros materiales tradicionales como los libros de texto y, por último, la percepción de que obtienen mejores aprendizajes. Freire (2011) considera que los alumnos que utilizan todas las posibilidades de las TIC obtienen grandes resultados en: 1) aumento de la motivación de los alumnos, que se sienten más activos para buscar información, investigar y participar; 2) tránsito desde una práctica basada en la lección magistral y la autoridad basada en el saber a otra basada en el acompañamiento reflejando un cambio de estilo en el aula; 3) trabajo más colaborativo y flexible; 4) desarrollo de habilidades comunicativas y activas; 5) métodos de evaluación más formativos; 6) mejora del rendimiento académico por la motivación y participación en un aprendizaje que ya no está basado en los conocimientos memorísticos.

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se debe de prestar atención a un importante número de estudios acerca de la idoneidad y eficiencia didáctica de estos recursos en el día a día. En primer lugar, en el estudio realizado con unos 1500 alumnos de educación secundaria de la región de Murcia se concluye que la presencia de las TIC en la enseñanza de Historia es casi inexistente (Valcárcel *et alii* (2004). Por otro lado, Aguardón *et alii* (2011), pudieron comprobar como los alumnos de secundaria reclaman un mayor uso de las TIC en el aula, constituyendo la segunda materia más valorada para su inclusión por detrás de la informática. Los resultados indican que tan solo un 11,8% de los alumnos de secundaria y un 26,1% de bachillerato habían utilizado estas metodologías con relativa asiduidad en las Ciencias Sociales.

Sin embargo, en el estudio realizado en una decena de centros de educación secundaria de Zaragoza, De Miguel (2014) concluye que casi la totalidad del alumnado reconocía usar el ordenador habitualmente y que más de la mitad lo hacía con tareas de Ciencias Sociales, mientras que tan solo un 12% no tenía posibilidades de hacerlo con asiduidad.

En último lugar, el grupo de investigación DHIGECS (Didáctica de la Historia, Geografía y otras Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona dirigido por Joaquín Prats, destaca que gracias al uso de este tipo de recursos, se logró un mayor interés y atención por parte del alumnado en los contenidos de la materia. Esto deparó una mayor comprensión de los mismos (Trepát y Feliú, 2007).

De Miguel (2014), recoge en un estudio que la mayoría de los docentes utilizaban tan sólo las nuevas tecnologías para proyección de presentaciones o contenidos multimedia, dejando de lado el aprovechamiento de otros usos vinculados con una enseñanza-aprendizaje activa. Entre estos últimos, quizás los que más éxito han cosechado en las aulas de secundaria han sido los blogs y las Webquest. La primera es considerada como el mejor método de almacenamiento de recursos, actividades, así como de comunicación entre profesor-alumno (Sobrino, 2013). La segunda, como una actividad cooperativa de investigación en la que el alumno sirviéndose de internet debe responder a una serie de preguntas planteadas por el profesor (Martín Jiménez, 2004). Durante la actividad, el docente facilita recursos o links mediante los cuales el alumno recoge la información necesaria para la resolución de los problemas planteados.

De todas las disciplinas existentes en educación secundaria, las Ciencias Sociales son consideradas como una de las materias más atractivas para el desarrollo de las Nuevas Tecnologías gracias a la gran oferta de recursos disponibles en la red (Rivero, 2009 y de Miguel, 2014). Alonso Cano (2004), sobre el uso de las nuevas tecnologías en entornos educativos distingue los siguientes recursos informáticos:

a) Enseñanza asistida por ordenador: el ordenador suministra información al alumno, le presenta algún tipo de interrogante en torno a la anterior información y le proporciona una respuesta. Se distinguen a su vez cuatro variantes de programas:

- De ejercitación, adiestramiento o práctica : el alumno practica y recibe una corrección inmediata. Presentan series de ejercicios, de creciente complejidad. Se adaptan al ritmo de usuario.

- Tutoriales: presentan nuevas informaciones, se ofrecen explicaciones y se proponen ejercicios y preguntas. En este modelo los alumnos se enfrentan por primera vez a los contenidos.

- De simulación: se reproducen de forma artificial fenómenos, o leyes naturales. El alumno puede explorar, manipular y experimentar con lo que está aprendiendo (Sánchez y Toledo, 2004). Dentro de este grupo se pueden incluir a los videojuegos ambientados en periodos históricos como, por ejemplo, Age of Empires (desarrollo tecnológico desde el Paleolítico hasta el siglo XIX), Call of Duty (conflictos recientes), época romana (Caesar, Roma Total War) o de la Guerra Civil (España 1936).

- De demostración: exponen por ejemplo leyes físicas o conceptos.

b) Programas multimedia: integran distintos medios (textos, videos, imágenes), que facilita una gran fuente de información organizada (enciclopedias, atlas...). Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesor que utiliza las TIC en el aula son los derechos de propiedad intelectual al hacer uso de un determinado software o bien de materiales didácticos ya publicados⁴⁸. El elevado coste de esos materiales determina que muchos centros tengan dificultad para acceder a su compra, especialmente en estos momentos con los fuertes recortes que sufren los partidas presupuestarias estatales y comunitarias en materias de educación. Ante esta problemática, desde hace ya varias décadas comenzaron a proliferar licencias abiertas que, respetando determinados derechos previamente marcados por el autor, permiten poder hacer uso en el aula sin problema. A este tipo de recursos se les denomina Recursos Educativos Abiertos (REA) o Creative Commons⁴⁹.

Para la Unesco, los REA son *“materiales de enseñanza-aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otros tipo, ya sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas”* (UNESCO, 2012).

Los REA, según Pérez Torres (2013: 33) se pueden clasificar en:

- Contenidos educativos: cursos completos, materiales multimedia, publicaciones periódicas, enciclopedias online.
- Herramientas para la creación, organización y gestión de contenidos.

⁴⁸ Habitualmente se requiere del pago de una tarifa o de un registro para acceder a un determinado tipo de actividades o contenidos educativos.

⁴⁹ Creative Commons es una corporación sin ánimo de lucro basada en la idea de que algunas personas pueden no querer ejercer todos los derechos de propiedad intelectual que les permite la ley.

- Recursos de implementación: licencias de propiedad intelectual que facilitan la publicación abierta de materiales educativos y su posterior libre difusión.

Ante la necesidad de adaptar el modelo educativo a este nuevo escenario se precisa de: la capacitación del profesorado a través de cursos de formación y adaptación a los nuevos entornos informáticos⁵⁰ (Moreno Tena, 2014), y a los medios disponibles para poder cubrir estas nuevas necesidades en lo que se refiere al equipamiento de las escuelas (pizarras digitales, ordenadores portátiles, conectividad a internet de alta velocidad sin cables, software educativo).

“el reto pedagógico de Internet es estimular al alumnado a que desarrolle procesos constructivistas del conocimiento, a través de la permanente búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones, obtenidas en las redes” (Area y Guarro, 2004: 253).

El nivel de dominio de las TIC del profesorado de Ciencias Sociales ha sido objeto de estudio por parte de Albert y Prats (2004). Sus valoraciones no han sido del todo positivas. Estudios elaborados por Seva *et alii* (2010) demostraron que más de un 60% del profesorado participante en el estudio reconocieron tener bajos niveles de formación en el uso de las TIC⁵¹.

En el espacio europeo, la generalización de las TIC en los entornos europeos se ha desarrollado a diferentes ritmos: desembarco racional en los países nórdicos por razones de eficiencia y en los países del Este, como respuesta natural a la coyuntural escasez de recursos y consecuencia de la observación de la experiencia seguida en países mas avanzados del viejo continente (Trepát y Rivero, 2010 y Moreno Tena, 2014).

Uno de los retos pedagógicos que surgen de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es enseñar al alumno a hacer frente, de un modo racional, a la información de la red. Este proceso facilita un aprendizaje autónomo de búsqueda, selección, filtrado de contenidos y reconstrucción de los nuevos contenidos bajo la tutela de un profesor, que como facilitador guía al alumno durante el proceso. Los problemas se encuentran en: la falta de flexibilización de estas actividades, por lo que respecta a espacios y horarios (Burbules y Callister, 2001). No siempre es posible disponer de un aula o sala de informática, ya que son espacios codiciados por muchos profesores.

Según Coll (2008), las TIC deben ser entendidas como instrumentos que permitan nuevas formas de aprender y enseñar. Es decir, que el alumno se valga de ellas para acceder a modelos de enseñanza-aprendizaje que no son posibles sin su uso. García *et alii* (2012) por su parte, consideran que, a partir

⁵⁰ Vidal Puga (2006: 544) considera la falta de tiempo como uno de los problemas que limitan el uso de las TIC por parte del profesorado. La falta de conocimientos informáticos les provoca inseguridad y rechazo ya que los alumnos presentan un mayor dominio. Se genera un desfase generacional entre alumnos (nativos digitales) y profesores (inmigrantes digitales).

⁵¹ Esos resultados no se pueden extrapolarse a nuestro contexto educativo, ya que la casi totalidad del profesorado del programa de las SS.BB. acredita un alto nivel de conocimiento, gracias a la formación permanente de los últimos años.

del uso de las TIC en el aula, han podido alcanzar una serie de mejoras en el aula (tabla 2.21).

Facilita las relaciones entre los alumnos
Desarrollo de habilidades interpersonales y de estrategias de resolución de problemas
Aumento de la motivación y la autoestima
Permiten un clima de respeto, tolerancia, flexibilidad y apertura hacia los demás
Permiten compartir responsabilidades, organizarse y dividir tareas
Crean un espacio para superar las dificultades
Facilitan la innovación educativa

Tabla. 2.21. Beneficios que reporta la implementación de las TIC en el aula, (adaptado de García *et alii*, 2012).

En el contexto educativo español, el proceso de integración de las TIC se inició a mediados de los años 80 (proyecto Atenea del MEC). Aunque este proyecto se ha ido desarrollando con distintos nombres, su base metodológica es similar. Después se continuó con el “Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación”. Sin embargo, el gran salto en el uso de las TIC ha sido el curso 2009– 2010 con el proyecto “Escuela TIC 2.0”, con el cual se dotó de equipamiento informático a un gran número de centros educativos y alumnos del territorio nacional. Además de un plan de formación docente. Sin embargo este proceso, pocos años después, se abandonó como consecuencia de la profunda crisis económica en la que se sometió el país, a partir de la reducción presupuestaria en educación (Moreno, 2014).

En la actualidad, el Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) contempla la elaboración y difusión de materiales curriculares centrados en la formación permanente de profesorado, producción de materiales escolares en soporte digital y audiovisual de todas las etapas y áreas de conocimiento, la realización de programas de formación específicos centrados en las TIC y, por último, el mantenimiento de un portal de recursos educativos y una red social propia para el intercambio, difusión y debate de experiencias y recursos entre el profesorado.

Por lo que respecta a los centros escolares de Polonia objeto de estudio, a modo de ejemplo, presentaré mi propia experiencia en la Sección Bilingüe de Lublin, desde el curso 2010–2011 hasta la actualidad 2014–2015 (cinco cursos escolares)⁵². En la toma de contacto con el centro educativo en septiembre de 2010 pude comprobar la precariedad de medios tecnológicos disponibles. Ninguna de las aulas permitía el acceso a internet, ya que solamente se disponía de un obsoleto ordenador en la sala de profesores y de dos aulas informáticas con equipamiento relativamente moderno. Por tanto, no resultaba fácil poder aplicar una metodología de trabajo acorde a lo que exige el uso de las TIC. Además, en contadas ocasiones podía acudir con mis alumnos a la sala de informática, un aula con un ordenador por cada dos con acceso a

⁵² Ya se hizo referencia al uso y capacitación en nuevas tecnologías del profesorado responsable de impartir este modelo de enseñanza bilingüe.

internet, por la gran demanda del profesorado de las asignaturas de informática⁵³.

Gracias a poder financiarme, con mis propios recursos, un proyector multimedia pude realizar presentaciones audiovisuales sobre contenidos que previamente me descargaba en casa. Así desde las presentaciones didácticas en PowerPoint el alumnado podía estar más motivado en las clases.

El alumnado podía acceder a los materiales desde casa a través de una cuenta en Dropbox; descargando las presentaciones del profesor y otros materiales audiovisuales y, además, subiendo a la red materiales propios para compartir con el resto de los compañeros.

La segunda de las herramientas utilizadas fue el Facebook⁵⁴, a través de crear un grupo cerrado en el que los alumnos podían interactuar, colgar materiales de clase, informarse sobre incidencias en las clases, trabajar en equipo, o poder ampliar conocimientos a partir de los videos o enlaces que el profesor subía. También fue útil a la hora de tomar decisiones de forma cooperativa (Gewerc et alii, 2014); así por ejemplo, a través de la herramienta de votación se podía pactar la fecha de un examen o el plazo final de entrega de una determinada tarea.

En último lugar, la herramienta de chat o de comunicación por mensajería instantánea permitió la posibilidad de contactar e interactuar con los alumnos, con el fin de solucionar dudas o cualquier tipo de problema de aula. Gracias a este recurso, los alumnos con mayor miedo a hablar en público pudieron encontrar un espacio para resolver sus dudas, algo que habitualmente no hacían en el aula, ante la presencia del resto de compañeros. En este sentido, Imbernón et alii (2011) consideran que el uso de las redes sociales facilita un espacio de aprendizaje más dinámico e interactivo.

Para Gómez Aguilar et alii, (2012: 132) a partir de este tipo de aplicaciones, se favorece la retroalimentación entre profesor y alumno, así como el acceso a variadas fuentes de información que facilitan un aprendizaje constructivista y colaborativo. Por último, Castañeda (2010), consciente del potencial educativo de las redes sociales, señala la importancia de que las instituciones docentes estén receptivas y sean capaces de considerarlas como otra de las herramientas básicas de la enseñanza.

Tras este primer año, que se puede denominar como la “protohistoria de las TIC”, gracias a los Fondos Europeos de Cohesión, las cosas mejoraron y se ha podido disponer de un importante volumen de equipamientos informáticos. Primero fueron los proyectores en las principales aulas, luego la conexión WiFi, más adelante nuevos ordenadores y, por último, en el curso pasado (2013–2014) la llegada de pizarras digitales interactivas (PDI). Así, en cinco años hemos pasado de un escenario con necesidades en materia TIC a desarrollar una enseñanza 2.0. Esta renovación de las aulas, se ha visto acompañada del salto que ha supuesto la telefonía móvil a partir de los *smartphones* y las

⁵³ Area y Guarro (2004: 250), indican de la necesidad de los profesores de coordinarse y preparar conjuntamente experiencias y proyectos de utilización conjunta de estos demandados espacios desde una perspectiva interdisciplinar.

⁵⁴ No se trata del mejor recurso para trabajar contenidos educativos, por otro lado, la gran expansión que presenta esta plataforma (Gómez Aguilar et alii, 2012; Buckingham y Martínez 2013) y el éxito entre el alumnado -los alumnos entran decenas de veces cada día a visitar su perfil o muro- hizo que nos decantáramos por esta, en vez de otras de gran funcionalidad pero de menor seguimiento de nuestros estudiantes (plataformas moddle, espacios wiki...).

tablets, una tecnología ya accesible a la gran mayoría de los alumnos y que les permite tener acceso a los contenidos del aula desde su propio dispositivo, gracias a las altas velocidades de navegación que alcanza en la actualidad.

Así, por ejemplo en nuestras clases, un alumno puede consultar un diccionario online, escanear con su móvil un texto o mapa histórico, acceder a las presentaciones del profesor alojadas en la nube o realizar las actividades de una unidad didáctica en formato PDF con la ayuda de su *tablet*. No obstante, a lo largo de todo este proceso educativo, el papel del profesor es vital por su triple vertiente: facilita el aprendizaje, organiza las actividades y supervisa el trabajo de los alumnos, respetando su autonomía y la construcción personal de su aprendizaje.

A continuación se presentan algunas de las herramientas TIC usadas en el aula en nuestro contexto educativo

- Búsqueda y acceso a información (*Wikipedia*, blogs de Historia de España, agregadores de noticias colaborativas -Menéame-).
- Alojamiento de materiales (*Dropbox* y *Google Drive*).
- Ejercicios interactivos (*Educaplay*, *Learningapps*, Testeando).
- Flashcards (*Quizlet*, *Flashcards machine..*).
- Ejes cronológicos (*Dipity*, *Timerime*).
- Mapas históricos (*Map Tales*, *TripLine*).
- Mapas conceptuales (*Padlet*, *Bubble*, *Popplet*).
- Podcasts (*Audicity*, *Ivoox*).
- Bancos de imágenes y videos (*Youtube*, Banco de Imágenes de organismos nacionales –museos, ministerio de educación...-).
- Presentaciones multimedia (*Prezi*, *Slideshare*, *PowerPoint*).
- Redes sociales (*Facebook*, *Twitter*).

2.2.9. Temporalización de la programación curricular

La primera experiencia que tienen los alumnos polacos con la asignatura de Historia de España se da en el primer año de Liceo, el equivalente en España al curso de 4º de E.S.O. No existe en la actualidad una normativa que regule las horas que se deben impartir en cada año. Así pues, la distribución dependía de los criterios de cada centro. Si bien lo normal es que, sumando los tres cursos que comprende el liceo polaco, la media de horas fuera superior a las seis semanales.⁵⁵

A diferencia de la Historia de España que se imparte en el último curso de Bachillerato en nuestro país, en la programación polaca, se opta por fragmentarla en los tres cursos que duran los estudios de su bachiller. Gracias a esto, el alumno puede estructurar y asentar el aprendizaje de la materia de una manera más pausada. La propuesta actual de temporalización que se viene manejando desde la Consejería de Educación es la siguiente⁵⁶:

- Primer Curso (1º de Liceo): con unas 70 horas previstas, los contenidos abarcarán desde el tema introductorio hasta la Baja Edad Media.
- Segundo Curso (2º de Liceo): en las 70 horas programadas, partirá con el reinado de los Reyes Católicos y culminará con la Crisis del Antiguo Régimen.

⁵⁵ Ya hicimos referencia a este asunto en el capítulo primero.

⁵⁶ No obstante, cada sección tendrá libertad de planificar la materia sobre la distribución temporal de los contenidos durante los tres cursos.

- Tercer Curso⁵⁷ (3º de Liceo): con 55 horas, se centrará al periodo que va desde la consolidación del Estado Liberal hasta la España Actual.

2.2.10. El sistema de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

En las diferentes reformas educativas (LOGSE, 1990; LOCE, 2002 y LOE, 2006), la evaluación se ha convertido en uno de los aspectos esenciales y controvertidos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez López, 2002).

La evaluación afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo. Entre otros, Perrenoud (1990), considera que la evaluación de los aprendizajes escolares es un tema de constante preocupación entre los docentes, las autoridades escolares y los investigadores de la Educación. Para Merchán (2001), el examen es el nexo de unión entre la fundición crediticia del sistema escolar y las prácticas pedagógicas.

Concretamente, la evaluación representa para los docentes uno de los aspectos más complejos de la enseñanza ya que parte de la dificultad que supone el propio proceso de enseñanza-aprendizaje; siendo, cada vez, más necesarios procedimientos de evaluación que faciliten, con el máximo rigor, un mejor conocimiento del nivel de aprendizaje y de rendimiento del alumnado. El propósito principal de la evaluación es conocer cómo y por qué funcionan de una manera determinada los sistemas de evaluación, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar la práctica docente y enriquecer la toma de decisiones. En este mismo sentido, Santos Guerra (2001) señala que, de todos los elementos de la programación, éste es el más importante dadas las profundas repercusiones que tiene, especialmente entre el alumnado *“dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional eres”*.

La evaluación se define como *“el proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigido a descubrir una determinada realidad y a emitir un juicio de valor, sobre su adecuación a un referente preestablecido, como base para una toma de decisiones dirigido al cambio de la realidad”* (Gairín, 1997b: 296)

Dicha evaluación no debe restringirse sólo a la valoración del rendimiento de los alumnos, *sino que habrá que abarcar la práctica del profesor y la programación*” (Gallego y Salvador, 2002: 109)

Desde una perspectiva academicista, la evaluación ha venido y, en algunos casos, sigue cumpliendo funciones de medición, control, calificación y poder (Merchán, 2009, 2010). Por ello, Santos Guerra (1993) advierte que a partir de este tipo de evaluación tradicional sólo se presta atención al alumno en lo que respecta a los resultados y los conocimientos finalistas. Generalmente los docentes reducen todo el proceso evaluador a una simple medición con el único fin de dar una calificación. Como alternativa a ese modelo, la evaluación adoptará un carácter formativo con objeto de poder ayudar a los docentes a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles del alumnado; además de informarnos sobre cómo mejorarlos (Angulo, 1990). En otras palabras, debe ser entendida como una revisión crítica orientada a un

⁵⁷ El último curso dispone de menos horas totales, a pesar de que en la programación se le asignan hasta tres horas semanales. Esto se debe a que los alumnos de último año de Liceo acaban el curso académico a finales de Abril, para preparar sus exámenes de matura.

proceso de diálogo, comprensión y mejora (Stenhouse, 1984; Santos Guerra, 1993). A partir de este tipo de evaluación continua⁵⁸, el profesorado hace un seguimiento procesal del trabajo del estudiante.

Las actividades para evaluar deben revisar lo que el estudiante sabe (conocimiento individual), si utiliza las destrezas adecuadas (procedimental), sus destrezas mentales (nivel cognitivo) y las actitudes que muestra hacia el trabajo. Los sistemas de evaluación actuales tienden a trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. La LOE, en el artículo 36, considera que “*la evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias*” B.O.E. (2006, 17173). El proceso de evaluación se resume respondiendo a las siguientes preguntas (fig. 2.25).

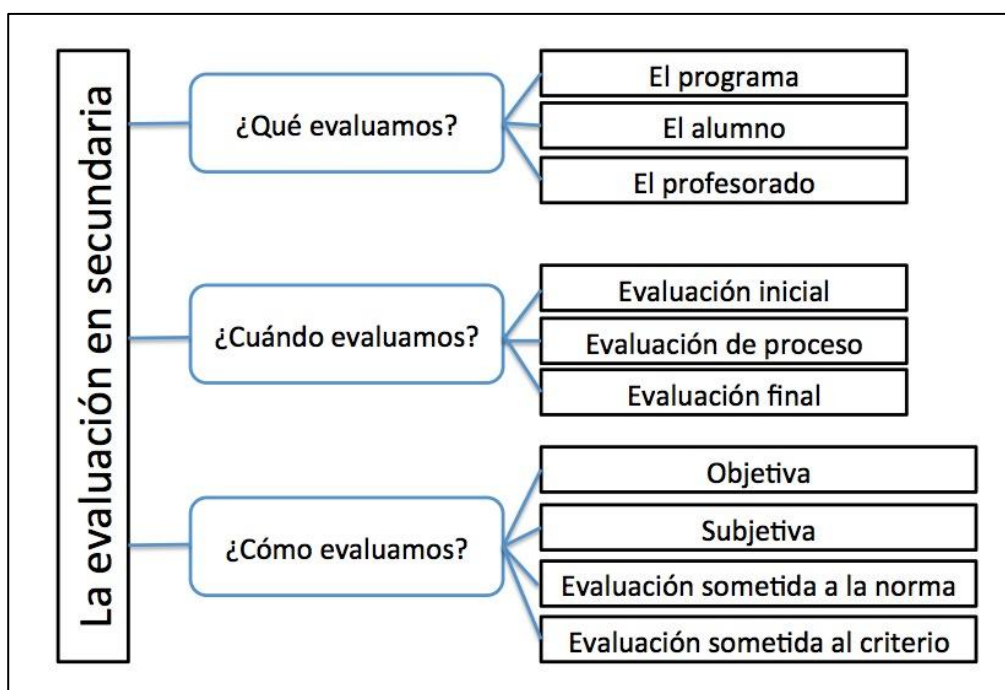


Fig. 2.25. Esquema del proceso de evaluación en la enseñanza secundaria

2.2.10.1. ¿Qué evaluamos?

La evaluación debe dirigirse hacia aquellos aspectos que intervienen de forma directa e indirecta en la programación curricular (Blázquez y Lucero, 2002). Cuanto más se acerca una actividad de evaluación a la actividad real de la que sus resultados se consideran indicadores, mejor podrá satisfacer los criterios de validez y credibilidad, es decir realmente valora lo que quiere medir. Para De Miguel (2005), la evaluación no debe centrarse exclusivamente en los conocimientos, debiendo prestar mayor interés a aspectos relacionados con la futura experiencia laboral/profesional del alumno como son las destrezas y los

⁵⁸ El concepto de evaluación continua, como afirma Trepal (2012), se introdujo en España a partir de la introducción de la Ley General de Educación de 1970, para sustituir un concepto de calificación basado exclusivamente en “poner notas”.

procedimientos. El contexto laboral actual exige a los futuros trabajadores que, además de poseer amplios conocimientos en diversas materias, sean capaces de organizarse, trabajar en grupo o pensar creativamente.

A partir de estas consideraciones, se está en disposición de analizar los tres protagonistas susceptibles de ser evaluados en el entorno educativo: El programa educativo, el alumno y el profesor: *“los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”* (RD, 1467/2007 de la LOE: 45381).

a) **La evaluación del alumnado.**- El alumno como principal responsable del aprendizaje y, por tanto, de la adquisición de su propio conocimiento debe ser sometido a pruebas que nos informen sobre dicho proceso. Para Bordás (2001), en la construcción del conocimiento el alumno organiza, selecciona los contenidos y los relaciona, a su vez, con sus conocimientos previos. Por tanto, si es capaz de integrar en su estructura cognoscitiva los nuevos aprendizajes podrá lograr un aprendizaje significativo, de no ser así el aprendizaje no se producirá o se convertirá en algo repetitivo o mecánico. Comprobar cómo se lleva a cabo este proceso será una de las finalidades esenciales de la evaluación.

Según el RD, 1467/2007 de la LOE “el equipo docente, constituido por los profesores de cada alumno o alumna coordinados por el profesor tutor, valorará la evolución del alumnado en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos del bachillerato así como, al final de la etapa, sus posibilidades de progreso en estudios posteriores” (BOE, 2007: 45384).

Para Zurbano (1996), la evaluación de los alumnos debe ser una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso de aprendizaje. De este modo, se podrá: orientar todo ese proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer el nivel de dominio de los contenidos educativo y diagnosticar si se produce algún tipo de deficiencias durante el aprendizaje. Además de los conocimientos, también, se deberá prestar atención a la evaluación de las capacidades, las competencias, las actitudes, las aptitudes del alumnado.

Frente a un modelo de exámenes que mayoritariamente se centran en operaciones cognitivas de no fácil aplicación, la propuesta de qué evaluar se debe dirigir a valorar lo que el alumno sabe hacer; es decir, conocer cuáles son los procedimientos, habilidades y destrezas que utiliza para aplicar conceptos o teorías, la capacidad de procesar la información, la toma de decisiones, o el uso del razonamiento para la resolución de problemas (Álvarez Méndez, 1994; Merchán, 2001).

Uno de los retos actuales a los que se enfrentan los profesores de Historia tiene que ver con el diseño de las diferentes pruebas de evaluación de conocimientos a las que se someten los alumnos. Así, se deben de primar las pruebas de evaluación basadas en el conocimiento-aplicación frente a las que tratan de responder a datos, ideas, hechos, nombres, símbolos y definiciones (Prats, 2011b). Mientras que las primeras se basan en el tercer nivel de la pirámide de Bloom (aplicación –utilizar la información recibida en situaciones nuevas y concretas, resolver problemas), las segundas persiguen solo recordar o memorizar (nivel básico de la pirámide).

Desde lo anteriormente expuesto, el profesor de Historia de España debe concentrar su evaluación en los aprendizajes del alumnado de tipo:

- **Cognitivo:** sobre la adquisición de los conocimientos y capacidades intelectuales relativas a los temas recogidos en el programa.

- **Procedimental:** sobre el dominio de los procedimientos o estrategia de aprendizaje, que les permite aplicar una actividad comprensiva, significativa y contextualizada de las acciones que realiza en el aula cuando tiene, por ejemplo, que diseñar esquemas o mapas conceptuales.

- **Afectivo social:** sobre el desarrollo de las actitudes, normas y valores que recogen las diferentes propuestas curriculares (comportamiento, esfuerzo, asertividad, participación, motivación...) durante las clases aunque, en ocasiones, son difíciles de medir pues no incluyen los aspectos ocultos del estudiante (Torres Santomé, 1994).

Como alternativa a la evaluación tradicional, se propone una evaluación cualitativa con un claro sentido orientador y motivador basado en la observación de los alumnos en su entorno de aprendizaje, alejado de la simple conocimiento de una serie de datos, fechas y conceptos (Molina y Calderón, 2009). Para Zabalza (2010), se presta más atención al producto que al proceso, lo que determina que el profesor dedique más tiempo a corregir exámenes que a valorar el proceso de aprendizaje del estudiante. La evaluación debe ser parte del proceso durante el curso y no en la parte final en donde se incorporan otros materiales para evaluar que no sean los exámenes.

A partir de la evaluación formativa se debe informar a los alumnos sobre el proceso empleado; el estudiante, por tanto, debe conocer lo que se espera de él y cómo ha de demostrarlo (criterios de evaluación) para mejorar su aprendizaje y ser consciente de sus fortalezas y debilidades (Merchan, 2002b).

Los criterios de evaluación representan *“conductas observables de los alumnos, que van a dar las pautas para valorar su actividad”* (Beltrán de Tena y Rodríguez 2004: 671).

En las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales se deberán evaluar dos aspectos: la relación y coherencia del contenido de las actividades de evaluación con los objetivos didácticos de la programación y, en segundo lugar, el grado de capacidad o conocimiento de Historia que se pretende verificar.

“no se debe evaluar directamente sobre el contenido enseñado en general, sino sobre los objetivos, es decir, sobre la descripción de los resultados previstos del aprendizaje, sean éstos referidos a saberes conceptuales o procedimentales” (Prats, 2011b: 192).

La propuesta curricular de la Administración, para la educación secundaria en Historia de España, es el documento base sobre la cual los docentes adaptan, secuencian, diseñan sus herramientas y métodos de evaluación. En uno de sus apartados aparecen detallados los diferentes criterios de evaluación para cada uno de los cursos.

En el contexto educativo de la actividad docente, también se han tenido muy presentes estos criterios de evaluación; aunque, han sufrido

modificaciones. En los primeros años del programa de Secciones Bilingües, se recogían en un documento oficial del gobierno polaco (*informator*) acerca de los criterios de evaluación para el examen de *matura*. Un prueba que analizaremos más adelante. A modo de ejemplo, en el *informator* correspondiente a las pruebas del año 2005, y de manera específica en la Historia de España, se citaban cuatro grandes metas a alcanzar en los cursos previos al examen de *matura*, así como en la misma prueba (Anexo 8). Además, en (Anexo 9), se adjunta un ejemplo de aplicación de los criterios de calificación sobre un tema.

Con la aplicación de la LOE, en su R.D. 1467/2007, sobre los contenidos mínimos en Bachillerato de Historia de España (BOE, 2007:45394), aparecen unos nuevos criterios de evaluación que serán aplicables en todos los centros educativos, incluidas las secciones bilingües en Polonia (Anexo 10).

En la actualidad se asiste a un importante debate pedagógico acerca del grado de participación que debe de tener el alumno en la evaluación. Para ello se toma como punto de partida que la legislación educativa, de las últimas décadas, ya viene advirtiendo de la necesidad de desarrollar procesos de autoevaluación con objeto de potenciar su protagonismo en el proceso educativo.

b) La evaluación del profesorado.- Además de la valoración del rendimiento académico del alumnado, se debe revisar la labor del profesor. El nivel y calidad del aprendizaje de un alumno no solo responde a sus propias capacidades, sino que detrás de los resultados académicos aparece también la actividad docente del profesor, con una determinada metodología y a partir del diseño de los materiales curriculares (Blanco, 1994). La evaluación del profesorado, a lo largo de las últimas décadas, ha cobrado un gran interés, (Wilson, 1992; Elliott, 1993; House, 1994 y Trillo, 2002); especialmente en lo que se refiere a la evaluación sobre las competencias docentes del profesorado.

Según el Bologna Working Group (2005), las competencias de los docentes deben abarcar los tres siguientes aspectos: conocer y comprender, saber actuar y saber ser. Lo que se traduce a: Conocimientos (adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones y teorías); Habilidades y destrezas (entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados y relacionados con materias científicas o áreas profesionales); Actitudes y Valores (necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.). A su vez, se dividen en los siguientes subcomponentes: Conocimientos: generales de aprendizaje, académicos, vinculados al mundo profesional; Habilidades y destrezas intelectuales, de comunicación, interpersonales, organización y gestión personal; y Actitudes y Valores de desarrollo profesional, de compromiso personal) (De Miguel, 2005).

El desarrollo y evaluación de las competencias docentes se viene abordando desde varios enfoques, los de carácter genérico (motivos, rasgos) y los específicos de las materias de estudio (conocimientos, habilidades) (Le Boterf, 2001). A su vez, Perrenoud (2004) señala diez grupos de competencias de un buen docente: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo;

trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua.

También, sobre las competencias docentes, Zabalza (2010) señala la capacidad que debe tener el docente para: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; comunicar informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación; diseñar la metodología y organizar las actividades; comunicarse, escuchar y relacionarse con los estudiantes; autorizar, evaluar, reflexionar, investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

“la evaluación de los procesos de enseñanza convierte al profesorado en centro de reflexión, puesto que son quienes dirigen y organizan tales procesos y quienes poseen la primera y más directa fuente de información... desde una actuación crítica pretenden alcanzar un mayor conocimiento y dominio de las variables que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento personal y profesional” (Hernández y García, 2001: 54).

No obstante, el hecho de que el profesor sea el principal protagonista de la actividad docente no implica que sea el único agente que responda ante un determinado nivel de calidad en la enseñanza (Rosales, 1998). La necesidad de introducir mecanismos de control de la actividad docente se justifica en primer lugar, como una tarea para rendir cuentas a la sociedad del funcionamiento de una actividad financiada por los poderes públicos. No obstante, se deberá ir más allá de la simple demostración de esa labor bien hecha; cada vez es más necesario optimizar los recursos docentes con objeto de conseguir una mejor calidad de enseñanza (Álvarez Rojo, 2000).

Ese papel del docente en el aula, también debe ser evaluado por otros profesores o responsables de la inspección educativa y, en última instancia, por los propios alumnos a partir de la evaluación externa (Álvarez Méndez y López Pastor, 1999). Muchas son las fuentes de las que pueden proceder los datos que nos ayudan a valorar la práctica docente. Valgan como ejemplo las observaciones externas (profesores, directores, inspectores), estudios de los materiales elaborados, aprendizaje de los alumnos, opiniones de la familia, retroalimentación de los alumnos (Montero, 2004).

El primer paso de este proceso de evaluación se inicia con la reflexión de su propia labor docente. A lo largo de este proceso de autoevaluación, se valora el grado de consecución de los objetivos, la utilidad de los materiales facilitados, su relación con el alumnado, sus fortalezas o debilidades así como los resultados académicos que sus alumnos han logrado. Por tanto, la evaluación entre profesores a partir del intercambio de experiencias y la contrastación de diferentes concepciones metodológicas resulta una excelente herramienta de desarrollo profesional (Allen, 2000).

“la capacidad de un profesor para lograr un rendimiento de calidad depende, en ocasiones, de decisiones que escapan a su control” (Wilson, 1992: 36).

En este sentido, aspectos como el contexto educativo, el nivel de capacitación del equipo docente, el nivel de financiación o los propios recursos disponibles se consideran como elementos claves para obtener mayor

eficiencia en la actividad docente. Esta valoración personal, se contrasta con las aportaciones de agentes externos (otros profesores y sus propios alumnos). Por ejemplo, los grupos de trabajo colaborativo, ya mencionados anteriormente, representan un buen escenario de diálogo y contrastación de la actividad docente por parte del profesorado. Además de elaborar y “experimentar” diferentes materiales y recursos curriculares, también se evalúan las propuestas curriculares de cada uno de sus miembros.

A través de debates los profesores podrán contrastar sus modelos con el de otros compañeros. Pudiendo enriquecer su propuesta a partir de las aportaciones sugeridas. No obstante, en la actualidad no se contempla en el programa de las Secciones Bilingües herramientas que permitan evaluar por parte de los alumnos polacos⁵⁹ la acción educativa de este profesorado. Siendo este uno de los aspectos que se deberán considerar para próximos cursos, como forma de democratizar nuestra aula, haciendo participar a ese alumnado en un proceso de evaluación de cada uno de los elementos de nuestro programa.

c) La evaluación del programa o proyecto curricular.- Sobre este aspecto no nos detendremos, ya que se hizo mención a ello en la justificación inicial de nuestra investigación.

2.2.10.2. ¿Cuándo evaluamos?

La evaluación debe ser un proceso formativo, por lo que deberá seguir de manera continua a lo largo de la etapa educativa. Se pueden establecer tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que podemos obtener información del alumnado. Estos son:

a) Evaluación inicial o de diagnóstico. Se produce en el momento en el que el alumno se enfrenta a un nuevo aprendizaje. Permite que el docente observe, antes de la actividad docente, los conocimientos previos y las características que presentan los alumnos⁶⁰ (intereses, necesidades, expectativas, motivación...). Al mismo tiempo, le permite conocer las principales características del contexto educativo. A partir de los resultados obtenidos, podrá adaptar mejor sus estrategias metodológicas a las necesidades de los alumnos identificando las dificultades con las que se van a encontrar y valorando, al mismo tiempo, la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.

Para la recogida de la información, el profesor podrá disponer de una serie de alternativas que complementan a la simple observación diaria en el aula. Una de las opciones es la formulación de una serie de preguntas, ya sean de respuesta oral o escrita con ayuda de la pizarra, que permitan acotar de una manera rápida y efectiva el nivel de conocimientos previos de nuestros

⁵⁹ En este estudio existe un capítulo en el que se recogen datos procedentes de encuestas individuales a alumnos del último año de las Secciones bilingües, sobre aspectos vinculados a la acción docente.

⁶⁰ Una adecuada observación del alumno permitirá diagnosticar de manera eficaz sus carencias y valorar en que momento del aprendizaje se encuentra. Una vez logrado, se podrá actuar de manera más eficiente.

alumnos⁶¹. Como alternativa a este modelo, Prats (2011b) hará referencia al inventario sobre los conocimientos previos del alumnado (KPSI en inglés). Este recurso reporta una información más precisa que el anterior, que se estructura a partir de un listado de contenidos conceptuales de un determinado tema que el alumno debe responder si ha sido objeto de estudio en alguna ocasión y, en caso afirmativo, sobre el grado de conocimiento que de él se tiene a partir de una escala *Likert*.

b) Evaluación formativa. Es la que se produce a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación ha ganado una gran importancia a lo largo de las últimas décadas, hasta el punto de ir desplazando a la tradicional evaluación basada en los resultados de aprendizaje. Son numerosos los trabajos que avalan la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a una evaluación final y sumativa que solo cumple una finalidad exclusivamente calificadora (Zabalza, 2002; Álvarez Méndez, 2003; Fraile Aranda, 2004; López Pastor, 2004; Bonsón y Benito, 2005). Una de las principales finalidades de la evaluación formativa es facilitar a los estudiantes un conocimiento de los resultados de su proceso de aprendizaje. La evaluación formativa posibilita que los estudiantes tengan un conocimiento de los resultados inmediato, sin necesidad de llegar al final del curso. Desde un proceso de *feedback* continuado se posibilita una relación cercana con los estudiantes, siendo importante que cuanto más rápida sea la retroinformación, más favorable será ese aprendizaje.

Gracias a negociar con los estudiantes el diseño del programa y los procedimientos de evaluación formativa, se conseguirá que el estudiante adquiera un mayor compromiso con su aprendizaje. Esa negociación se realiza sobre los diferentes componentes del programa: las finalidades, los contenidos, las actividades, la metodología de su programación, así como sobre el propio sistema de evaluación (Martínez Rodríguez, 1999; Fraile Aranda y Martín, 2002).

En el estudio de Tejedor (2002), los profesores definen la evaluación formativa a partir de los siguientes conceptos: es autocorrectora del aprendizaje del alumno; desarrolla el pensamiento creador del alumno; evalúa continuamente los conocimientos adquiridos y nos informa de inmediato de los resultados del alumno; ya que permite, a tiempo real, conocer las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos y su evolución. Esa posibilidad de diagnosticar el estado actual del alumno facilita el conocimiento de las dificultades que justifican los bajos rendimientos y facilitan la consiguiente implementación de adaptaciones curriculares, que optimizan la labor docente y el proceso de aprendizaje (Bordas, 2001).

También, la evaluación formativa posee numerosas ventajas de cara a mejorar la calidad de la enseñanza: a) Permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) Mejora la motivación del alumnado hacia el aprendizaje; c) Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma y guarda una estrecha relación con

⁶¹ Esta práctica resulta esencial en nuestro contexto educativo pues, como ya hicimos referencia, los alumnos están poco familiarizados con contenidos vinculados con la Historia de España. Por el contrario si que existen otros básicos que han sido cursados en la materia de Historia general del currículo polaco.

algunas de las competencias profesionales (evaluación de aprendizajes y procesos, metodologías, procesos de enseñanza-aprendizaje); d) Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente o “*Lifelong Learning*”; e) Incrementa la calidad docente, el rendimiento académico del alumnado y los niveles de éxito escolar.

“la evaluación tradicional sirve para premiar o sancionar, promover o reprobar. Pero desde una perspectiva formativa se ha ido configurando una manera de entender la evaluación más profesional y democrática: la evaluación sirve para ayudar a mejorar” (Villa, 2001: 169)

Sin embargo, como aspecto negativo, debemos considerar que el uso de este tipo de instrumento de evaluación implica un coste de tiempo pocas veces asumible para el profesor. La importante carga lectiva y el elevado número de alumnos por aula dificulta, en gran medida, el seguimiento personalizado del progreso de un grupo.

Existen numerosos instrumentos para este tipo de evaluación, uno de los más utilizados en las aulas españolas y polacas de educación secundaria es el portafolio o cuaderno de clase -que puede ser revisado y valorado en todo momento por el docente-. Por ejemplo, para facilitar cómo aplicar la evaluación formativa, los estudiantes puedan escribir sobre sus expectativas personales respecto a la asignatura: qué conocimientos esperan adquirir, a través de qué metodología, cómo esperan ser evaluados, etc. Esto permite conocer no sólo lo que conocen de la materia, sino sobre los conocimientos didácticos. Igualmente, permite conocer su capacidad de expresar sus intereses y motivaciones para aprender y su capacidad de expresión lingüística.

c) **Evaluación final o sumativa.** El modelo de evaluación más habitual en las aulas de educación secundaria es aquella que se realiza al finalizar el programa o cada uno de los bloques temáticos o unidades didácticas que componen la materia. Es cuando el docente obtiene una valoración final sobre la consecución de los objetivos previstos, así como sobre los cambios producidos entre el alumnado a lo largo del curso.

A través de los exámenes se puede indicar, de una manera rápida, el grado de adquisición de una serie de contenidos y objetivos considerados como mínimos, ya conocidos previamente por los estudiantes en la presentación del programa, pudiendo verificar su utilidad (Brown y Glaser, 2003).

Como alternativa a este tipo de evaluación, se viene empleando la formativa o continua. Por último, mientras que la evaluación sumativa tiene un carácter finalista, numérica y encierra juicios evaluativos; la evaluación formativa se caracteriza por ser continua, de carácter más subjetiva y se proponen cambios de mejora al instante.

2.2.10.3. ¿Cómo evaluamos?

Tradicionalmente, las diversas directivas ministeriales referidas a la enseñanza secundaria, se reducían a valorar las capacidades cognitivas del

alumno, mediante test o exámenes de repetición o memorísticos⁶². Este modelo de enseñanza normativista ha sufrido una importante remodelación en las últimas décadas (Merchán, 2001). Para López Facal (1997), la evaluación, que se ha venido desarrollando en las disciplinas de Ciencias Sociales en la educación secundaria, se caracteriza por una clara finalidad culturalista y finalista a partir del uso casi exclusivo de los libros de texto como material didáctico.

La implantación de la LOGSE en España, en los años 90, supuso el punto de partida de una nueva manera de valorar o medir el aprendizaje de los estudiantes, en los diferentes niveles educativos. Con ello, se prestó mayor importancia al desarrollo de las diferentes capacidades del alumnado a través de la evaluación tanto inicial como procesual, y desde la observación del trabajo en el aula (Alfageme y Miralles, 2009).

La forma en que se presenta el instrumento de evaluación condiciona la forma en la que el alumno orienta su preparación y el modo de proceder para garantizar su aprendizaje. Para superar la incertidumbre que representa para los docentes la evaluación y calificación de los estudiantes, se vienen diseñando procedimientos e instrumentos para atender de forma coherente a cada uno de los componentes de la programación (López Pastor, 2009).

El profesorado debe reflexionar sobre los criterios que nos permitan comprobar los aprendizajes de los estudiantes. La selección de las herramientas o técnicas de evaluación requiere de un importante esfuerzo de reflexión por parte del docente. No obstante, es altamente recomendable que, para evaluar a los alumnos de forma coherente, las actividades de evaluación seleccionadas no deben de diferir en demasía con aquellas actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula a lo largo de la fase de exposición de los contenidos.

Desde la propia Administración, se recomienda que las pruebas o test para evaluar a los alumnos han de reunir una serie de requisitos que deben de ser variados, que permitan evaluar distintas capacidades y contenidos curriculares, que ayuden a ofrecer información concreta de lo que pretenden evaluar y puedan ser aplicables en situaciones más o menos estructuradas de la actividad escolar. Además, tienen que permitir, en la medida de lo posible, evaluar la funcionalidad de los aprendizajes realizados (Zurbano, 1996 y Hernández y García, 2001).

Es importante diseñar y aplicar los procedimientos que nos permitan conocer cómo el estudiante adquiere el conocimiento, cómo evoluciona y qué tipo de cambios se producen en el aprendizaje; así, como la manera de afrontar los problemas hasta conseguir ese aprendizaje. Para ello, la evaluación estará conectada con el aprendizaje del estudiante procurando que los procedimientos de evaluación contribuyan al aprendizaje del estudiante y no solo medirlo (Villardón, 2006). Para que una evaluación adquiera su máxima amplitud deberá recoger tanto los aspectos objetivos como los subjetivos del alumnado:

La **evaluación objetiva** está considerada como el más tradicional y frecuente sistema de evaluación en las aulas de secundaria (Sampascual, 1978; Uría y Ciscar, 1994; Trepát e Ina, 2008). Para Sans y Trepát (2006), el

desarrollo de este tipo de pruebas, de manera constante, resulta ser el método más eficiente a la hora de alcanzar los objetivos didácticos propuestos. Generalmente, hace referencia al ámbito cognoscitivo alcanzado por los alumnos, en donde tienen prioridad los conocimientos memorísticos.

Sin embargo este tipo de evaluación no presta atención a aspectos externos del alumnado como son: el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, los aspectos actitudinales, emocionales o a sus motivaciones. Sus finalidades son, entre otras, la búsqueda de la mayor objetividad en la calificación, su amplitud -al abarcar un gran número de conceptos-, su rápida y sencilla corrección y su facilidad a la hora de su aplicación y resolución por parte del alumnado (Sampascual, 1978).

El éxito de su implementación en el aula estará estrechamente ligado al nivel de información que recibe el alumno acerca de los criterios de calificación o corrección. Por este motivo, se recomienda el uso de tablas de calificación (anexo 10) en las que se indique la manera en el que se van a evaluar los contenidos. Llegados a este punto, debemos tener claro que el peso a otorgar a cada una de las tareas que forman parte del examen debe de ser lógico y proporcional al nivel de esfuerzo necesario para su resolución. A continuación, se presentan algunos de los tipos de pruebas objetivas más comunes en las aulas de secundaria:

- De respuesta simple: a partir de preguntas claras, concretas y respuestas breves. Sirven para medir capacidades memorísticas, el profesor, con éstas, solo puede detectar el nivel de retención de datos.
- De verdadero falso: con una sola respuesta válida, deben de ser también claras y precisas.
- De elección: ya sea única o múltiples, deben de tener enunciados comprensibles y sus respuestas tienen que ver con el tema de la pregunta.
- De asociación de conocimientos: los conceptos se distribuyen en dos columnas y deben de relacionarse los de una con la otra (por ejemplo fechas históricas – acontecimientos, personaje – época o autor – obra). A la hora de su diseño, se recomienda el uso de distractores, es decir que en la segunda columna haya más opciones de relación que en la primera.
- De identificación: a partir del uso de textos, imágenes o gráficas, el alumno identifica elementos o partes de las mismas. Al igual que las de elección y asociación, las de identificación además de la memoria, requieren de una serie de operaciones mentales para su resolución. Son eficaces para medir la capacidad que tiene el alumno de distinguir hechos, situaciones y establecer relaciones entre contenidos conceptuales.
- De textos mutilados: a partir de la omisión de palabras o conceptos claves en un texto. En ocasiones, a modo de orientación para el alumno, es posible facilitar una lista de posibles respuestas.
- De ordenamiento: a partir de poner en orden bajo un criterio determinado elementos, como por ejemplo, sucesos históricos, personajes u obras de arte. En este tipo de prueba es importante la capacidad de atención, observación y reflexión del alumno.

Prats (2011b), por su parte, habla de dos formatos de pruebas objetivas: las pruebas de ensayo abierto y las de corrección objetiva que presentan de partida las siguientes ventajas e inconvenientes (tabla 2.22)

	Pruebas de ensayo abiertas	Pruebas de corrección objetiva
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Poco eficaces para cuantificar la competencia de la información - Buenas para cuantificar competencias de comprensión, aplicación y análisis - Óptimas para cuantificar capacidades de síntesis y de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Buenas para cuantificar competencias de información, comprensión, aplicación y análisis - Inadecuadas para cuantificar competencias de síntesis y evaluación
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Validez baja respecto del contenido susceptible de ser evaluado 	<ul style="list-style-type: none"> - Validez alta respecto del contenido susceptible de ser evaluado
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> - Muy fácil y rápida 	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil y laboriosa
Corrección/calificación	<ul style="list-style-type: none"> - Larga y muy subjetiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetiva, rápida y fiable
Factores que pueden variar la calificación (alumnado)	<ul style="list-style-type: none"> - El grado de habilidad y capacidad de expresión escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - El grado de habilidad de la comprensión lectora - Margen aleatorio de aciertos por azar - Facilidad para copiar
Factores que pueden variar la calificación (profesorado)	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia de las emociones - Efecto "halo" (suelen beneficiarse los últimos exámenes corregidos) - Cansancio, forma de presentación del examen, caligrafía, limpieza, orden 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguno
Efectos sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudan a organizar, integrar y expresar las propias ideas - Demora en el conocimiento de los resultados - Efecto retroactivo difícil y complejo al analizar el grupo clase 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudan a recordar, interpretar y analizar las ideas de los demás - El conocimiento de los resultados puede ser inmediato - Efecto retroactivo inmediato y comentario o repaso activo muy positivo en grupo. Permite la regulación de los aprendizajes - Informa claramente de las dificultades de aprendizaje del grupo-clase

Tabla 2.22. Ventajas e inconvenientes de las pruebas abiertas y de corrección objetiva (según Prats 2011b: 205).

En primer lugar, las pruebas de ensayo abierto, que generalmente se desarrollan al final de cada unidad didáctica, son bastante eficientes a la hora de evaluar objetivos de síntesis, valoración o crítica. Forman parte de este modelo aquellas preguntas que el alumno, a la hora de responder, tiene libertad para seleccionar, organizar y describir su respuesta con sus propias palabras. Presentan una amplia variedad: preguntas amplias y extensivas, de ensayo restringido o, por último, de *multiítem* de ensayo (Trepát e Ina, 2008; Trepát, 2012).

Según Prats (2011b), con estas pruebas se pretende comprobar los grados de saber o aprendizaje como los ya expresados en la pirámide de Bloom: *información* a partir de la definición de una serie de conceptos, *comprensión* de hechos a partir del uso de comparaciones o interpretaciones, actividades de *aplicación* como la resolución de problemas, o la interpretación de textos, *análisis* de diferentes recursos o fuentes documentales y, por último

la *síntesis* mediante presentaciones orales o elaboración de trabajos de investigación. Como aspecto negativo, Trepát (2012), señala la existencia de una alta subjetividad durante la corrección de estas pruebas.

Por lo que respecta al segundo tipo, las pruebas de corrección objetiva, de rápida resolución y simple corrección permiten medir bien las capacidades de conocimiento-información, comprensión-aplicación, análisis-síntesis-evaluación (Sans y Trepát, 2002) (tabla 2.23). Sin embargo, pueden resultar una extraordinaria herramienta para la autoevaluación del alumno⁶³. Sin embargo, cuentan con el aspecto negativo de no poder evaluar capacidades como la síntesis, descripción o argumentación (Prats, 2011b). Gran parte de los estudiosos suele vincularlas a un modelo cuantitativo conductista y memorístico preocupado solo por la medida del aprendizaje (Trepát, 2012).

Conocimiento-información	Cronología, identificación de los hechos históricos, localización de sucesos históricos, identificación de nombres.
Comprensión-aplicación	Aplicación de vocabulario histórico, identificación de causas y efectos, establecimiento de relaciones conceptuales, identificación de ideas principales en fuentes estableciendo relaciones, identificación y explicación de continuidades y cambios.
Síntesis y evaluación	Identificación de diferentes interpretaciones o de diversas emisiones de juicios de valor

Tabla 2.23. Nivel de calidad en la manifestación del conocimiento histórico (Sans y Trepát, 2002).

Para el diseño este tipo de pruebas se deben de tener en consideración una serie de buenas prácticas. Para empezar, la formulación de las preguntas debe de ser lo más clara y concisa posible, tratando de evitar cualquier tipo de confusión o malentendido en su interpretación. En segundo lugar, las cuestiones tienen que mantener una ordenación secuenciada. A modo de ejemplo, en la prueba de *matura* de Historia de España, las preguntas o tareas aparecen agrupadas mediante un orden cronológico. Empezando por las de épocas más antiguas (época romana) y acabando por las de episodios más recientes (la España democrática). Esto ayuda al alumno a estructurar los contenidos y organizar mentalmente la información durante el examen como si de un recorrido histórico se tratase. En último lugar, sólo una respuesta puede ser la correcta. Las respuestas erróneas o distractores tendrán la misma extensión que la opción buena. Las posibles opciones de respuesta deberán aparecer ordenadas. Así, si se trata de un listado de acontecimientos deberán aparecer de manera cronológica, si son personajes por orden alfabético.

Desde estas recomendaciones, se han venido diseñando para el examen de *matura* de Historia de España diferentes formatos de preguntas. Cada una de ellas pretende medir diferentes niveles o grados de conocimiento:

⁶³ Los alumnos polacos están familiarizados con los cuadernos de actividades en los que aparecen modelos de tareas a resolver similares a las del examen general de conocimientos (*matura*). Esto les permitirá un doble beneficio, familiarizarse con las tareas mientras se repasan los contenidos y conocer el nivel de conocimiento que posee a tiempo real.

- Preguntas de respuesta simple (fig. 2.26), con varias opciones a elegir y una sola respuesta correcta, para conocer el nivel de información o conocimiento del alumno de datos, ideas, hechos, nombres, símbolos o definiciones. En ocasiones, se puede asociar al enunciado una imagen, mapa o gráfico de apoyo.

- Preguntas de comprensión a partir buscar la relación entre varias definiciones o datos y un número siempre más elevado de conceptos a modo de distractores. En este grupo tienen cabida las preguntas de explotación de textos históricos donde la respuesta a la cuestión o una orientación hacia su resolución suele aparecer tras su detallada lectura comprensiva (fig 2.27).

<p>TAREA 1 (1 punto) ¿Cuál de las siguientes corrientes de pensamiento se corresponde con la definición? Escriba el nombre correspondiente en la casilla.</p>	
A. Anarquismo	B. Caciquismo
D. Liberalismo	E. Socialismo
C. Cantonalismo	F. Regeneracionismo
<p>Cobra auge a finales del siglo XIX, especialmente tras el Desastre del 98, dando forma a un movimiento intelectual cuyos integrantes analizan de manera científica los problemas del país. Denuncian la corrupción de los partidos del turno, así como el atraso económico y social de España. A través de sus discursos y publicaciones proponen medidas (por ejemplo, la reforma de la educación, una reorganización política o la construcción de obras públicas) para modernizar el país.</p>	<hr/>

Fig. 2.26. Ejemplo de pregunta de respuesta simple (*matura próbna* año 2013)

TAREA 5 (2 puntos)
Lea el texto y responda a las cuestiones

“Decreto de expulsión de los judíos de Aragón y Castilla”

Don Fernando y Doña Isabel, por la gracia de Dios rey e reina de Castilla (...) acordamos de mandar salir a todos los judíos de nuestros reinos, que jamás tornen; (...) que hasta el fin del mes de julio que viene salgan todos con sus hijos, de cualquier edad que sean, y no osen tornar (...) bajo pena de muerte. Y mandamos que nadie de nuestros reinos sea osado de recibir, acoger o defender pública o secretamente a judío ni judía pasado el término de julio. . . so pena de confiscación de todos sus bienes. Y porque los judíos puedan actuar como más les convenga en este plazo, les ponemos bajo nuestra protección, para que puedan vender o cambiar sus bienes. Les autorizamos a sacar sus bienes por tierra y mar, en tanto no sea oro ni plata, ni moneda ni las otras cosas vedadas.

Mandamos a nuestros alcaldes, corregidores (...) que cumplan y hagan cumplir este nuestro mandamiento. Y porque nadie pueda alegar ignorancia mandamos que esta Carta sea pregonada por plazas e mercados.
Firmado en Granada, 31 de marzo de 1.492

5.1. ¿A qué comunidad étnica o religiosa hace referencia el texto? Rodee la opción correcta

A. Conversos B. Moriscos C. Mozárabes
D. Mudéjares E. Muladíes F. Sefardíes

5.2. Tras ser anexionada Granada por los Reyes Católicos, ¿qué medidas se tomaron respecto a la población islámica? Rodee la opción correcta

a) Ninguna en particular. Los musulmanes podrán seguir con su religión y con sus costumbres hasta 1610, momento en el que serán expulsados.
b) Aunque en un primer momento se fomentó la conversión voluntaria, pronto se adoptó una política más dura y se decidió expulsar a todos los que no se convirtieran al cristianismo.
c) Pese a respetarse la libertad religiosa de la población musulmana, la mayoría decidió convertirse voluntariamente para pagar menos impuestos. De este modo, se consiguió una rápida cristianización del país.

Fig. 2.27. Ejemplo de pregunta de comprensión (*matura* año 2013)

- Pregunta a partir de la selección de un tema entre dos opciones (fig. 2.28). Pese a que en el enunciado se hace referencia al verbo desarrollar, no se trata de otra cosa que de sintetizar en apenas doscientas palabras el tema elegido. Para ello, se deberán utilizar al menos cuatro conceptos claves de una lista de ocho que se ofrecen. Esta cuestión, resulta clave en la *matura* pues, además de ser la que mayor peso presenta en la calificación final de la prueba, permite conocer aspectos como el nivel de conocimiento que presenta el alumno sobre el tema, su capacidad de síntesis, el uso de terminología histórica, la variedad y precisión del léxico, las estructuras en función de la tarea requerida y el uso del español en lo que respecta a la corrección léxica, sintáctica, morfológica y ortográfica.

TAREA 16 (10 puntos)

Tema a desarrollar en aproximadamente 200 palabras. Elija SÓLO UNA de las dos opciones o temas propuestos.

Opción 1

Elabore una breve composición escrita sobre el siguiente tema: *La España de los Reyes Católicos* desarrollando cuatro de los aspectos clave que se mencionan en el recuadro inferior. Además de los contenidos, se evaluará la relevancia, adecuación al contexto y organización de la composición, así como su riqueza y corrección.

A.	Unión dinástica
B.	Granada
C.	Navarra
D.	Política religiosa
E.	Capitulaciones de Santa Fe
F.	Tratado de Tordesillas
G.	Política matrimonial

Fig. 2.28. Ejemplo de una de las opciones de la pregunta de síntesis (*matura* curso 2013).

Como se puede comprobar, el modelo de *matura* polaco es una prueba objetiva, en la que a excepción de la última tarea de síntesis, existen únicamente preguntas propias de los niveles o grados más bajos del aprendizaje propuestos por Bloom (1972), a partir de su taxonomía del dominio cognitivo. Estas son las categorías de información (preguntas cortas a veces acompañadas de textos históricos, mapas o imágenes) y de comprensión (preguntas en las que se muestran varias definiciones para una serie de conceptos). La ausencia, en este modelo de exámenes, de tareas cuyo objetivo es medir los niveles más elevados de calidad de aprendizaje como la aplicación, análisis y evaluación puede corresponder a criterios de operatividad. Esto es debido a que resulta más sencillo para el corrector valorar cuestiones objetivas con respuestas cerradas, que no entrar en la problemática de evaluar productos propios elaborados por el alumno a partir de sus conocimientos y juicios de valor que no siempre son adecuadamente valorados. Lamentablemente esta práctica, que sacrifica la obtención del mayor rendimiento y calidad de aprendizaje del alumno en pro de la comodidad del evaluador, ha venido desarrollándose en nuestro contexto educativo desde la implantación de este modelo de enseñanza bilingüe. No nos queda mas alternativa que recurrir al desarrollo de actividades de este perfil cognitivo exclusivamente en el aula, ya sea a partir de actividades de clase o de exámenes parciales.

Como sostiene Fierro y Fierro (2000), no parece recomendable como único instrumento de evaluación ese tipo de pruebas objetivas, ya que impiden reconocer las razones que motiva la respuesta del alumnado. Desde un modelo técnico, solamente se habla de “medir” no de evaluar, demostrando una vez más a través del lenguaje la importancia que en el escenario educativo se presta a los aspectos medibles (Álvarez Méndez, 2003). Para Santos Guerra (2001), la presencia de la medición en el sistema de evaluación la convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social que fomenta la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cualificación, de la simplificación y de la inmediatez; no considerando los valores que anteriormente hemos señalado de la evaluación formativa.

Otro de los instrumentos de evaluación, como complemento a las anteriores pruebas de conocimiento, aunque con menos aceptación, son los seguimientos de los cuadernos de clase o portafolios. Herramientas de aprendizaje, en las que se registran los progresos realizados por cada uno de los estudiantes. Para Salinas (2002), en los cuadernos deben de figurar, a parte de las típicas actividades-tareas de clase y deberes, aspectos que nos acerquen a conocer la manera de resumir, analizar, colaborar o trabajar que tienen los estudiantes con el resto de los compañeros.

- La **evaluación subjetiva** se interesa por el análisis y comprensión de la conducta humana. A diferencia de la anterior, se usan métodos cualitativos basados en el proceso y no en el producto final. Los principales instrumentos de diagnóstico son las guías de observación, los diarios de campo que recopilan información sobre la vida en el aula, las entrevistas, las listas de control a partir de categorías relacionadas con los objetivos o las escalas de clasificación, diseñadas a partir de una graduación de dificultad (Álvarez Méndez, 2003). Igualmente, dentro de este modelo de evaluación es importante distinguir diferentes aplicaciones: la autoevaluación, la coevaluación

y la heteroevaluación como procedimientos que facilitan un desarrollo más autónomo, responsable y democrático entre el alumnado (Fraile Aranda, 2004; Fernández Balboa, 2005 y López Pastor, 2009).

Con objeto de abrir ese abanico de pruebas e instrumentos de evaluación señalaremos, desde el ámbito más subjetivo-cualitativo, las siguientes: el portafolios, la observación, los ensayos, los informes escritos, las memorias, las pruebas orales, los incidentes críticos, entre otros (Brown, Race y Rust, 1995; Bordas y Cabrera, 2001; Brown y Glasner, 2003; MacDowell y Sambell, 2003). La selección de estos instrumentos y procedimientos de evaluación deben estar directamente relacionados con los objetivos de la materia, tanto los generales como los específicos con objeto de determinar el grado en el que el aprendizaje ha sido alcanzado por el estudiante (Pérez Gómez, 1997).

Diarte (1999), como complemento a las pruebas de conocimientos, analiza instrumentos alternativos de evaluación, igualmente válidos, en el área de las Ciencias Sociales. De todos ellos, haremos referencia únicamente a dos: la observación en el aula y el cuaderno de clase. El primero se basa en la observación diaria de la actitud, hábitos de estudio y trabajo intelectual de los alumnos (fig. 2.29), mientras que el segundo, formado a partir del trabajo diario y personal del alumno permite, además del seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, los siguientes aspectos (fig. 2.30).

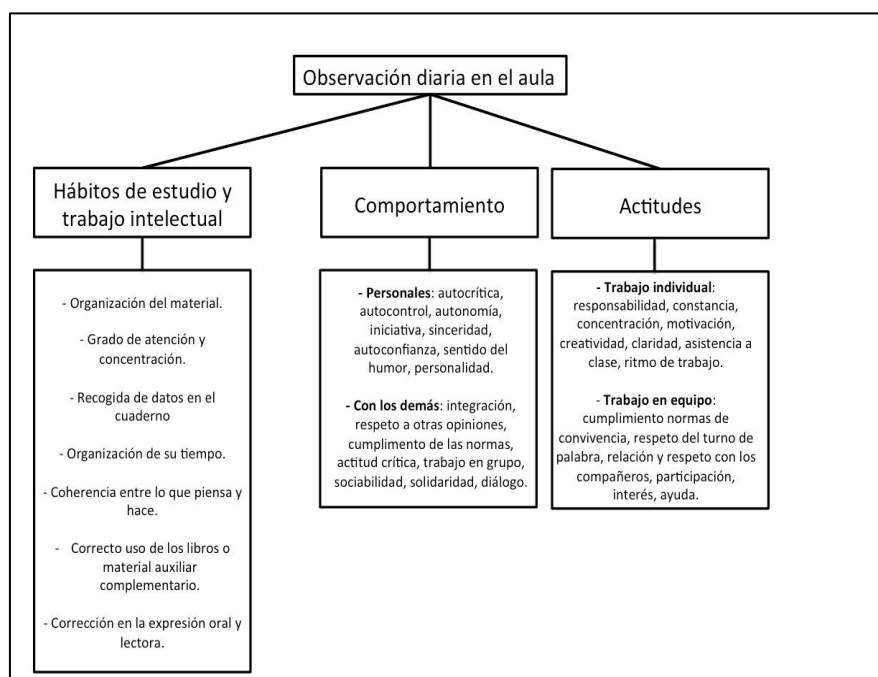


Fig. 2.29. Aspectos que se pueden analizar a partir de la observación diaria en el aula (adaptado de Diarte, 1999).

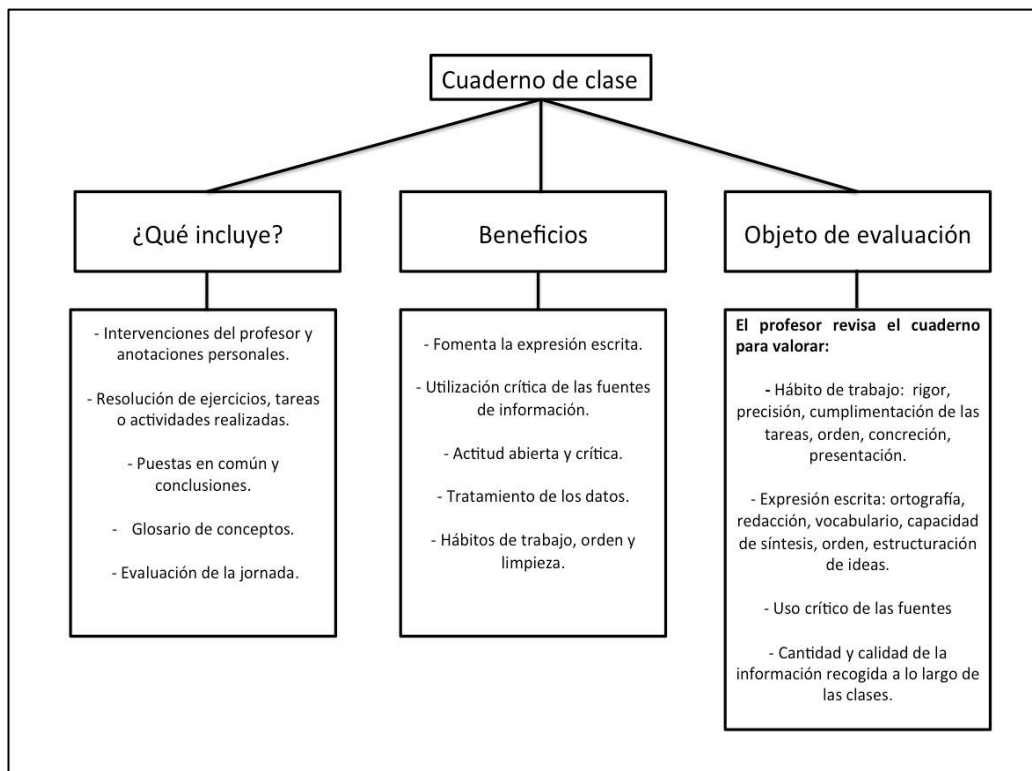


Fig. 2.30. Aspectos que se pueden analizar a partir del cuaderno del alumno (adaptado de Diarte, 1999).

Con objeto de garantizar una mejor información sobre los resultados del alumnado debemos valernos de diferentes instrumentos, ya que no existe uno más válido que otro, cada uno de ellos será adecuado para un determinado contexto o propósito (House, 1994 y Padilla, 2002). Así pues, para los conceptos se recomienda el uso, entre otros, de cuadernos de clase, textos escritos, producciones orales, cuestionarios. En el caso de los procedimentales, se pueden emplear los cuadernos de clase, monografías del alumno, cuadernos de campo, producciones orales, juegos de simulación, debates o puestas en común. Por último, para los contenidos actitudinales y socio-afectivos, que son lo más complejos de evaluar por su carácter interno y subjetivo, podemos partir del uso de escalas de observación, listas de control, entrevistas, debates o a partir de la observación externa (Diarte, 1999; Fierro y Fierro, 2000).

Contenidos conceptuales	diario de clase, textos escritos, producciones orales, cuestionarios.
Contenidos procedimentales	diarios de clase, monografías del alumno, cuadernos de campo, producciones orales, juegos de simulación, debates, puestas en común.
Contenidos actitudinales/ socio afectivos	escalas de observación, listas de control, entrevistas, debates, observación externa.

Tabla 2.24. Diferentes sistemas de evaluación según el tipo de contenidos (adaptado de Fierro y Fierro, 2000).

2.2.10.4. La evaluación en el sistema educativo polaco

Como se pudo comprobar en el capítulo introductorio, el sistema educativo polaco cuenta con un sistema de evaluación que difiere sustancialmente del aplicado en España. Es por ello que el profesor, además de conocer las indicaciones que recoge el currículo español, debe tener presente también el modo de evaluar que indica la legislación Polaca.

Esto es así porque la disciplina de Historia de España, pese a que posee una programación curricular diseñada por los responsables educativos españoles, aparece integrada como una asignatura más en el sistema educativo polaco. Así, el modelo de pruebas de conocimientos y los sistemas y tablas de calificación serán similares a los existentes en las otras materias curriculares polacas. Es decir, exámenes generales de conocimiento de larga duración (*klasówka*), preguntas cortas (*kartkówka*), actividades o tareas de clase (*zadanie*) o exámenes orales entre otros.

En posteriores capítulos, a partir de las entrevistas a un grupo de docentes implicados en este programa educativo, se analizarán las diferentes maneras de evaluar así como los tipos de exámenes que se llevan a cabo en algunas de las secciones. Tan solo podemos adelantar que mayoritariamente, las pruebas de conocimientos, con algunas modificaciones⁶⁴, tienden a reproducir un modelo similar al presente en los exámenes oficiales de *matura*. Se trata pues, de un aspecto muy a tener en cuenta a la hora de valorar la importancia que este examen puede tener entre todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia de España. Si bien, por otro lado, también se puede entender desde la perspectiva de la necesidad de que el alumno conozca y se familiarice de la mejor manera posible con este tipo de exámenes.

Cada uno de los anteriores instrumentos de evaluación tendrá un peso o importancia determinada en la nota final de la asignatura. Cada una de las calificaciones obtenidas por el alumno aparecerán reflejadas en el *dziennik* o “diario de clase” indicando detalles como la fecha en la que se realizó, así

⁶⁴ Generalmente se suele hacer un examen al final de cada tema. Pese a seguir el mismo modelo de preguntas que el examen de *matura*, presentará un mayor grado de dificultad. Además de usar los conceptos claves de cada tema, se incluirán otros más específicos para profundizar en la etapa histórica objeto de estudio.

como una breve descripción o código que permita identificar de qué tipo de prueba se trata. A la hora de diferenciar el instrumento de evaluación utilizado, y su valor respecto a la nota global, se utiliza una gama de colores desde el rojo para las notas más importantes, al azul, negro o verde, reservado para otro tipo de calificaciones de menor influencia en la nota final (fig. 2.31).

Desde hace unos años, gracias a la proliferación de las aplicaciones informáticas para la gestión escolar, se ha comenzado a desarrollar una versión digital de este libro de registro, que con el paso del tiempo vendrá a sustituir el ya “clásico” modelo en papel.

Nr kol.		I semestr										II semestr				Ocena roczna
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	
1	2	3	4	1	1!	4	4	4	3	3	3	2	1!	1!	3	dopuszczają
2	4	4	4	4	5	3	3	3	6	3	3	3	3	3	4	dobre
3	2	4	4	1	5	3	3	1/2	3	1/2	3	3	3	3	3	dostatecznie
4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	dostatecznie
5	3	4	1	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	dopuszczają
6	4	3	1	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	dopuszczają
7	4	4	1	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	dopuszczają
8	5	5	4	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	bardzo dobry
9	4	4	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	dobre
10	4	5	1	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	dostatecznie

Fig. 2.31. Modelo de hoja de calificaciones usado en los liceos polacos (Dziennik lekcyjny)

La generalización del *dziennik* electrónico en las aulas ha facilitado la labor docente (fig. 2.32). Aunque su uso diario puede llegar a ser tedioso, los resultados y la información actualizada de asistencia a clase, temas impartidos y su dedicación en horas reales de clase compensa el tiempo que se le presta. Por lo que respecta a la evaluación, el *dziennik* permite incorporar continuamente todas aquellas calificaciones de los alumnos a lo largo del curso. Desde esta plataforma online, tanto el docente como sus compañeros del claustro, el alumno y los padres o tutores de los mismos tendrán acceso a tiempo real al estado actual del estudiante en una determinada disciplina. Pudiendo poder actuar y tomar las medidas necesarias en el caso en el que los resultados académicos disten de ser los deseados.

Además de las calificaciones de los exámenes, el sistema educativo polaco exige que todos los profesores, al final de cada semestre, valoren y anoten en el *dziennik* una valoración, a partir de una escala, acerca del comportamiento en clase de cada alumno. Pese a que esta anotación no tiene relevancia en la nota final de la materia, resulta útil a los padres para conocer aspectos como el nivel de atención, esfuerzo o asistencia que han tenido sus hijos a lo largo del curso académico en cada una de las materias cursadas.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

Przedmiot	SEMESTR 1			SEMESTR 2				
	Ocenę cząstkową	Śr.	I	Ocenę cząstkową	Śr.	II	Śr.	Końcowa
biologia	3 5 4	4.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
chemia	5 5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
fizyka i astronomia	4 5 4 5	4.50	-	Brak ocen	-	-	-	-
geografia	5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
godzina z wychowawcą	Brak ocen	-	-	Brak ocen	-	-	-	-
historia	5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
język angielski	3 5 4	4.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
język angielski zawodowy	5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
język francuski	Brak ocen	-	-	Brak ocen	-	-	-	-
język niemiecki	5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
język polski	4 5	4.50	-	Brak ocen	-	-	-	-
matematyka	5 5 5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
obsługa konsumenta	5 5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
organizacja i technika pracy w hotelarstwie	5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
podstawy ekonomiczne i prawne	5 4 5 4	4.50	-	Brak ocen	-	-	-	-
przygotowanie obronne	4 5 5 4	4.50	-	Brak ocen	-	-	-	-
religia	Brak ocen	-	-	Brak ocen	-	-	-	-
technika pracy biurowej	5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
wychowanie do życia w rodzinie	Brak ocen	-	-	Brak ocen	-	-	-	-
wychowanie fizyczne	5 5 5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
zasady żywienia i technologia gastronomiczna	5 5	5.00	-	Brak ocen	-	-	-	-
Zachowanie								

Fig. 2.32. Modelo de Dziennik electrónico para las calificaciones de los alumnos (software E-Dziennik Librus 2014).

Los alumnos de la sección bilingüe, cuando llega el último año de Liceo deben decidir si quieren, o no, realizar el examen para la obtención del Título de Bachiller español. Este examen es, por tanto voluntario y complementario del obligatorio que hacen todos los estudiantes para acceder a los estudios universitarios (*matura*). La convocatoria oficial de estas pruebas suele ser a finales de mayo, si bien entre los meses de diciembre y enero se hace una *matura próbna* o examen de prueba, no vinculante que permite diagnosticar, desde la perspectiva del docente y del propio alumno, el nivel de conocimientos que presentan los estudiantes meses antes de la prueba oficial.

El Título de Bachiller es el documento oficial del Ministerio de Educación español que certifica que el alumno polaco ha superado de manera positiva los estudios de liceo, en lo que respecta al currículo español de las Secciones Bilingües. Se trata del mismo documento que obtienen los estudiantes españoles al superar el Bachillerato en España. En territorio polaco solo puede ser expedido en las catorce Secciones Bilingües oficiales existentes en la actualidad.

La consecución de este certificado permitirá al alumnado polaco poder aspirar, en igualdad de condiciones que los españoles, a una de las plazas ofertadas anualmente en las universidades públicas españolas. En el caso de que el alumno desee continuar su formación académica en Polonia, disponer de esta certificación será valorada positivamente por las principales universidades polacas, concediéndoles puntos extra que les situará en mejor posición en la lista de aspirantes a acceder a cualquier tipo de estudios.

Las pruebas para la obtención del “*Título de Bachiller*” han sufrido importantes variaciones con el tiempo. En origen era un examen externo y escrito evaluado por un tribunal de zona o distrito de la Comisión Examinadora del gobierno polaco (CKE). En el siguiente mapa se muestra la división territorial de estos organismos examinadores y su sede central (fig. 2.33).



Fig. 2.33. Mapa de localización de las comisiones examinadoras del gobierno polaco (CKE).

El examen de *matura* de Cultura Española para los alumnos de las Secciones Bilingües, vigente hasta el curso académico 2008 – 2009, se adapta al nivel de conocimientos de Geografía, Historia e Historia del Arte de España exigido a aquellos que deseen obtener el Título español de Bachiller, expedido por el Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. Se trata de un examen externo y escrito con tres apartados evaluado por un tribunal de zona o distrito (CKE). Tiene una duración de cuatro horas -una hora para la primera parte y hora y media para la segunda y tercera-, y una puntuación total de 100 puntos. Su estructura es la siguiente:

- En la primera parte, el alumno resolverá un test con diferentes tipos de preguntas sobre el currículo oficial. La prueba podrá presentar preguntas tipo test, ejercicios cerrados de selección múltiple, ejercicios abiertos de respuesta personal (breves o de redacción-composición). Generalmente, cada cuestión suele ir acompañada de un mapa, tabla, gráfico o texto. Su puntuación total es de 25 puntos.

- En la segunda, se responderán a cuestiones generalmente abiertas sobre diversos tipos de textos, de acuerdo con el periodo histórico elegido por el alumno. Los materiales serán textos escritos de unas 100 palabras, así como dos o tres fuentes de otro tipo: iconográficas, estadísticas, cartográficas. Su puntuación total es de 40 puntos.

- En la tercera, se redactará una exposición referida a uno de los tres temas a elegir, propuestos en la prueba, en la que se procurará atender a aspectos políticos, socioeconómicos y culturales de una de estas tres fases de la Historia de España: Antigüedad – Edad Media, Edad Moderna y siglos XIX – XX hasta 2000.

En el anexo 12 se adjunta un modelo de examen de *matura de Cultura Española*. Generalmente todos los exámenes de este tipo presentan alguno de estos tipos de cuestiones:

- Definición de conceptos referidos a acontecimientos, personajes o procesos históricos.

- Desarrollo de temas de diferente tipo y alcance. En ocasiones con la ayuda de un esquema-guion o a partir de un documento representativo.
- Respuesta a cuestiones breves, a veces a partir de un documento.
- Comentario libre de textos, documentos periodísticos así como otro tipo de fuentes históricas.
- Comentario de gráficas, libre o con la ayuda de un cuestionario de preguntas.
- Análisis y comentario de cartografía temática.
- Análisis y comentario de documentos iconográficos: fotografía, obras pictóricas, sátiras políticas.

La evaluación de este modelo de exámenes no resulta del todo sencilla al tratarse mayoritariamente de cuestiones abiertas, cuya valoración dependerá del criterio subjetivo del examinador. Sin embargo, éste contará como ayuda con una plantilla de respuestas y un esquema de valoración para las dos primeras partes de la prueba (anexo 14).

Para la tercera y última parte del examen, correspondiente al desarrollo por escrito de un tema, el examinador usa una tabla (anexo 13) en la que se precisa, a través de una escala ascendente, el nivel de concreción y adecuación al que el alumno es capaz de llegar respecto a los contenidos, composición, estética, lenguaje y estilo. Esta prueba, tienen una valoración máxima de 35 puntos distribuidos de la siguiente manera: los contenidos, hasta 28 puntos, categorizados en cuatro niveles de concreción: nivel básico (1–7 puntos), nivel medio (8–14 puntos), nivel alto (15–21 puntos) y nivel avanzado (22–28 puntos). Los siete puntos restantes se reparten en la composición (4 puntos), y un punto para cada uno de los tres restantes, estética, lenguajes y estilo.

La estructura de este modelo de exámenes, exceptuando la parte tercera de desarrollo de un tema, ha sido cuestionada por la mayor parte del profesorado. Se considera que algunas de las preguntas planteadas eran demasiado abiertas, siendo por tanto difícil conocer por parte del profesorado y del propio alumno el nivel de concreción que esperaba encontrar el examinador. Otras, por el contrario, resultaban muy específicas por lo que requerían de un amplio conocimiento de conceptos históricos por parte del alumnado. Como ya hicimos referencia, resultaba muy complicado preparar al alumno para enfrentarse ante este tipo de cuestiones. Así pues, era posible que algunos profesores en sus aulas hubieran tratado aspectos como por ejemplo: La Paz de los Pirineos o la figura del general Mola mientras que otros hubieran optado por otros conceptos clave, igual de válidos, a la hora de presentar y explicar la España de los Austrias o la Guerra Civil respectivamente.

Esta problemática ha conducido a importantes cambios que no solo afectaron al modelo de examen en cuestión. A partir del curso 2009-2010, los miembros del grupo de trabajo de Historia de España elaboramos una propuesta de conceptos mínimos para orientar la preparación de este tipo de exámenes (la CKE polaca dejó de preparar estos exámenes). Desde entonces, es la propia Consejería de Educación la responsable de elaborar y evaluarlos. También, a partir de ese mismo año, la prueba conjunta de Cultura Española fue sustituida por dos independientes: Una de Geografía y otra de Historia de España con contenidos de Historia del Arte.

El modelo de examen actual de “título” -como suelen llamarlo los estudiantes- surgió gracias al consenso del profesorado de Historia de España, que forma parte de este programa educativo. Se trata de una prueba más accesible y adaptada al nivel de conocimientos del alumno de hoy en día. Además, permitirá al profesor desarrollar su labor docente con la seguridad de haber tratado, como mínimo, aquellos conceptos claves que de cada tema han sido negociados y consensuados como elementos susceptibles de ser examinados.

El profesor, consciente de lo importante que resulta para el alumnado este examen de *matura*, tratará de diseñar las diferentes pruebas o exámenes de clase siguiendo, en la medida de lo posible, el mismo modelo que el representado en este examen final de conocimientos. El objetivo es que el alumno se halle lo más familiarizado posible con la elaboración de este tipo de pruebas de conocimiento.

El estudiante, ya sea en el aula como actividad de clase o como trabajo individual, contará con una recopilación de preguntas, llamadas tareas, procedentes de los anteriores exámenes oficiales de *matura*. A partir de las cuales podrá testar sus conocimientos de cara a este importante examen. Esta base de datos, como ya hicimos referencia previamente, se va incrementando con la aportación de nuevas tareas elaboradas por la totalidad del profesorado, como tarea obligatoria, al inicio de cada año escolar.

El examen de *matura* de Historia de España tiene una duración de 80 minutos y está diseñado íntegramente por profesorado español desde la Consejería de Educación. Estructurado en un mínimo de 10 tareas, su calificación máxima es de 40 puntos. Para superar la prueba el alumno deberá obtener al menos un 30% de la nota. Los contenidos sobre los que se examinan son los mismos que constan en el currículo de la materia y que se corresponden con los expuestos en los tres años de Liceo. Asimismo, cada una de las tareas obligatoriamente deberá guardar relación con uno o alguno de los conceptos mínimos de cada tema, que aparecen reflejados en el currículo.

Las preguntas o tareas que ofrece la *matura* son variadas (anexo 15). Si analizamos el tipo de tareas de los exámenes de los últimos años encontramos: tareas de emparejamiento (imagen-texto o texto-texto), tarea de opción múltiple, tareas con apoyo gráfico (mapas, obras de arte, gráficos), tareas de secuenciación cronológica de una serie de sucesos de una lista, tareas sobre un texto histórico con preguntas de respuesta corta. Los textos de este tipo de tareas proceden de una lista general, consensuada por los profesores, recogidas en el currículo.

La organización de las preguntas o tareas responde a un orden cronológico creciente, siendo por tanto las iniciales las que versan sobre contenidos de mayor antigüedad. Cada una de las tareas, tendrá una puntuación máxima de tres puntos a excepción de la tarea final que valdrá diez representando, por tanto, una parte importante de la calificación final del examen. Se propone al alumno la composición escrita en unas doscientas palabras de uno de los dos temas sugeridos debiendo desarrollar cuatro de los conceptos mínimos sugeridos de una lista de ocho. Por cada uno ellos, se podrá obtener hasta dos puntos. El máximo de puntos que se podrá lograr es de ocho. Los dos puntos restantes, hasta llegar a los diez, serán valorados a partir de aspectos como su adecuación al contexto o su organización formal. Además de la ortografía, se valora si la riqueza léxica se adecua a un nivel de

español corresponde al nivel B2 del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002).

El actual modelo de matura cuenta, respecto a su predecesor, con las siguientes ventajas:

- Su duración es inferior, por lo que el alumno es sometido a un menor nivel de cansancio. Así de los 240 minutos que duraba originariamente, se ha pasado a 160 (80 de Geografía y 80 de Historia de España).
- Su diseño es más simple, aparece estructurado en un solo bloque, a diferencia del anterior modelo que constaba de tres partes.
- Se trata de un examen más concreto y, por tanto, de más sencilla corrección al referirse a contenidos estudiados en clase.
- Frente al modelo anterior, en el que las preguntas eran abiertas y, a la hora de su calificación, dependientes de los criterios del examinador, en éste las cuestiones presentan respuestas más cerradas –a veces se pueden responder en una sola línea-.
- La tarea final es sin duda la que más cambios ha sufrido. En las primeras convocatorias tan solo aparecía el enunciado del tema. Así por ejemplo, en la *matura* de Cultura Española de mayo de 2005, el alumno debía responder a lo largo de 90 minutos a una las siguientes cuestiones: a) *El imperio de Carlos V*; b) *la Construcción del Estado Liberal: el “sexenio revolucionario” (1868 – 1874)* y c) *el esplendor del Al Andalus: el arte califal*.

Los nuevos modelos de exámenes han tendido a simplificar la resolución de la tarea propuesta. Así, en la actualidad aparece integrada junto a las tareas breves en un único examen, aunque con un peso ligeramente mayor en la nota global -10 puntos de un total de 40-. Los enunciados de las preguntas corresponden a bloques temáticos y no a partes de éstos. Además, se ofrecen un total de ocho conceptos claves por cada tema propuesto. El alumno podía utilizar como mínimo cuatro de ellos a la hora de elaborar su composición escrita.

A modo de ejemplo, en la *matura* de mayo de 2013 los dos temas que se propusieron fueron, en primer lugar La España de los Reyes Católicos -con los siguientes conceptos: *unión dinástica, Granada, Navarra, política religiosa, Capitulaciones de Santa Fe, Tratado de Tordesillas y política matrimonial*-; y en segundo, el tema referido a la transición democrática en España. En este último, las palabras clave fueron: *la legalización del PCE, Adolfo Suárez, Pactos de Moncloa, constitución de 1978, elecciones de 1982, José María Aznar, Felipe González y estado autonómico*.

Capítulo 3.- Metodología de la investigación

3.1.- Selección y justificación del método de investigación

3.2.- Diseño de la investigación

3.2.1. Objetivos y preguntas

3.2.2. Secuenciación del estudio

3.3.- Técnicas e instrumentos de recogida de datos y su validación

3.3.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos

3.3.2.- Instrumentos para la recogida de datos cualitativos

3.4. Aspectos éticos de la investigación

3.5. Calendario de trabajo

La finalidad primordial de este trabajo de investigación consiste en realizar un análisis y evaluación del programa de la asignatura de Historia de España, que se viene impartiendo en las Secciones Bilingües de Polonia. Con ello se trata de mejorar el diseño curricular de estos centros escolares como elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo de metodología, se recoge el proceso seguido para la obtención de los datos que nos han permitido responder a las preguntas iniciales y llegar a las conclusiones finales. De forma concreta, se presenta el uso de las diferentes herramientas para la recogida de datos, a partir del alumnado y de los docentes que imparten esta disciplina.

Este capítulo comienza justificando los motivos por los se consideró aplicar un determinado modelo de investigación, para después explicitar los objetivos, hipótesis y preguntas que nos han permitido lograr los resultados previstos en la investigación. Posteriormente, se presentan los dos modelos metodológicos de investigación a los que se recurre: la perspectiva cuantitativa (a partir de una encuesta dirigida a los estudiantes) y la perspectiva cualitativa (a través de un grupo de discusión con estudiantes y de entrevistas con profesores). Para cada uno de los tres instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas), se destina un apartado en el que se describirá, además del tipo de muestra seleccionada, las condiciones sobre cómo se ha llevado a efecto la recogida de datos, las dificultades y obstáculos a superar, el proceso de análisis al que han sido sometidos los datos recopilados, los criterios de fiabilidad y validez que presentan, así como el compromiso ético que, ineludiblemente, debe acompañar cualquier investigación.

3.1.- Selección y justificación del método de investigación

La división de la ciencia social en los paradigmas cuantitativo y cualitativo, no es sino una separación injustificada de los diseños de investigación (Barton, 2006). Así, quienes conciben la realidad como fija, que el conocimiento consiste en la explicación y la predicción y que los fines de la investigación deben hacer inteligibles los resultados; se inclinarán hacia el paradigma cuantitativo y los diseños asociados a él como la experimentación, el análisis de muestras, la investigación observacional estandarizada y los modelos de simulación.

Las características más relevantes de este paradigma son que: a) estudia y analiza fenómenos observables que son susceptibles de medición, análisis matemáticos y control experimental; b) parte de un planteamiento positivista lógico que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales,

prestando escasa atención a lo subjetivo; c) utiliza una medición controlada de la realidad; d) analiza de forma objetiva y desde una perspectiva externa la realidad; e) se orienta a la comprobación de los datos un proceso hipotético-deductivo, donde lo importante es el resultado final; f) pretende que los resultados sean generalizables (Goetz y Le Compte, 1988; Walker, 1989; Taylor y Bodgan, 1992; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994; Ruíz, 2003, 2012 y Flick, 2004).

Por otro lado, desde el paradigma cualitativo, a partir del método etnográfico y a través de las técnicas del estudio de casos se considera que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento surge desde la comprensión y que los fines de una investigación se basa en un análisis de los procesos. Desde este modelo de investigación: a) se describen e interpretan situaciones, personas, interacciones y comportamientos observables; b) prima lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como ellos lo expresan; c) es inductiva, a partir de interrogantes que formulan los propios investigadores; d) el reconocimiento de la realidad se hace a través de la observación naturalista y subjetiva, es decir desde una perspectiva interna; e) aborda una realidad dinámica y orientada al descubrimiento y desde una visión exploratoria, expansionista, inductiva,...donde el proceso es prioritario; f) los resultados no son generalizables, valiéndonos de los estudios de casos únicos (Goetz y Le Compte, 1988; Walker, 1989; Taylor y Bodgan, 1992; Cohen y Manion, 1990; Stake, 1998).

A partir de considerar las diferencias, de carácter teórico entre ambos paradigmas, el grado de complejidad de las situaciones educativas que se hace patente en este tipo de investigaciones determinan la necesidad de combinar e integrar dichas perspectivas. Debe ser preocupación de los investigadores llegar a comprender mejor los fenómenos que se producen en un contexto específico, formado por un centro escolar y unas aulas en donde participan estudiantes y profesores. Por tanto, la finalidad de estas investigaciones será conocer qué y cómo perciben sus protagonistas la actividad de enseñanza-aprendizaje (qué y cómo los docentes enseñan en sus clases, qué y cómo los estudiantes aprenden). Esto nos lleva a evitar la vieja polémica en torno a las “disputas intelectuales” sobre la investigación cuantitativa versus cualitativa (Bernal y Velázquez, 1989) o también superar la denominada “guerra de paradigmas” citado por Guba, (1985) entre el modelo cualitativo y el cuantitativo, sobre lo cual también coinciden Cook y Reichardt (1986).

En este estudio, desde una perspectiva interpretativa, nos valdremos de datos cuantitativos y cualitativos recogidos a través de diferentes técnicas e instrumentos como son los cuestionarios, las entrevistas, la observación participante y los grupos de discusión. Estos datos, se han recogido en su contexto natural asumiendo como investigador principal la responsabilidad de gestionar el empleo de dichos instrumentos. A partir de esa recogida de datos, desde un proceso inductivo, se han establecido las actividades de análisis e interpretación que nos han permitido comprobar el cumplimiento de los objetivos previstos. Este tratamiento de los datos, ha estado en todo momento acompañado de la observación que el investigador, como integrante del equipo docente que participa en el estudio, ha sido capaz de desarrollar a partir de las experiencias y vivencias con sus estudiantes.

Con la finalidad de describir e interpretar de forma continua los hechos y las características de la población, formada por los estudiantes y profesores de los centros escolares objeto de estudio, se alternan las visiones objetivas y subjetivas (Colás y Buendía, 1992). A partir de este método y según recoge Van Dalen y Meyer (1981), el investigador ha tenido que: a) recoger información factual detallada con objeto de describir una determinada situación; b) Identificar problemas; c) Realizar comparaciones y evaluaciones; d) Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Por tanto, considerando las anteriores características, la finalidad de este estudio es describir, conocer y explicar el funcionamiento del programa educativo de enseñanza bilingüe español que se viene aplicando en los centros escolares de Polonia, que forman parte del convenio con el Ministerio de Educación español. A partir de un diagnóstico inicial, se definen las claves que nos permitan establecer mejoras en la aplicación cotidiana del actual programa de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de España. Como se podrá comprobar a continuación una de las finalidades de este tipo de estudios es:

“...reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en los que se desarrollan los programas formativos, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones; especialmente, en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de aquellas investigaciones desarrolladas en contextos distintos” (Gorgorió y Bishop, 2000: 204).

Antes de iniciar un proceso de investigación, es preciso anticipar cuál es el método a seguir para la recogida de los datos, teniendo en cuenta los criterios de credibilidad, validez, fiabilidad y objetividad. Desde este posicionamiento, se establecieron algunas técnicas para llevar a cabo la recogida de los datos: las encuestas, los grupos de discusión y las entrevistas. Para cada una de ellas, se ha venido contando con la colaboración y participación de diferentes agentes: el alumnado de 3º curso de Liceo que cursa la asignatura de Historia de España en los centros escolares polacos pertenecientes al programa bilingüe, una selección de alumnos de 2º, 3º curso y de egresados de la sección de Lublin; así como una muestra de los profesores españoles responsables directos de la enseñanza de esta disciplina de los centros bilingües de Polonia.

El carácter científico de esta evaluación de programas educativos, se encuentra determinado por la aplicación de una metodología científica destinada a la resolución de los problemas que su objeto de estudio plantea. Como señala Prats (1997), la calificación de lo científico de un determinado conocimiento no viene dada por la exactitud del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se traza para fabricarlo, es decir, por la aplicación de un método (método científico).

3.2. Diseño de la investigación

A continuación se recogen los objetivos y las preguntas que nos van a permitir conocer esa realidad objeto de estudio. La formulación se establece a partir de enunciar un objetivo general y unos de carácter específico, todos ellos a través de preguntas.

3.2.1.- Objetivos y preguntas

Una de las finalidades de la investigación educativa es conocer para diagnosticar la situación de los programas de enseñanza-aprendizaje, que se vienen implementando en diferentes contextos educativos. Para desde ahí poder intervenir sobre esa realidad educativa y, posteriormente, resolver aquellos problemas detectados. De forma más concreta, los objetivos de nuestra investigación, como ya hicimos referencia en el capítulo introductorio, persiguen analizar el diseño curricular en donde va implícito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia de España que se viene aplicando en diferentes centros de Polonia, en donde profesores y estudiantes, serán objeto de estudio.

Se parte de un objetivo general con el siguiente enunciado:

¿Cuál es el grado de valoración que estudiantes y profesorado realizan del diseño curricular de la asignatura de Historia de España, que se viene aplicando en los centros bilingües de Polonia?

El diseño curricular que constituye la asignatura de Historia de España, que es objeto de estudio, está formado por los elementos claves que componen las programaciones: los objetivos a enseñar, los contenidos, las competencias, la metodología, las actividades, los recursos y el sistema de evaluación. Con objeto de poder analizar y comprobar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del programa objeto de estudio, se han planteado una serie de interrogantes que intentaremos dar respuesta a lo largo de nuestra investigación: ¿Cuál es el grado de competencia lingüística que tiene el alumnado de los centros bilingües de Polonia? ¿Cómo justificar la inclusión de esta asignatura en el programa de enseñanza polaco? ¿Cuándo se comenzó a desarrollar en el programa educativo? ¿Cuáles son sus finalidades? ¿Cuáles son las competencias que deben adquirir el alumnado a partir de la propuesta curricular? ¿Qué temas y contenidos forman parte del programa? ¿Cuál es la metodología que se emplea para su enseñanza? ¿A través de qué actividades se desarrollan los contenidos? ¿Qué nivel de implementación tienen las nuevas tecnologías en las aulas polacas? ¿De qué recursos se dispone en los centros? ¿Cuál es el sistema de evaluación que se aplica para conocer el nivel de aprendizaje del alumnado? ¿Qué resultados de aprendizaje se vienen obteniendo?. No obstante, previo al diseño y recogida de información y posterior análisis e interpretación de los resultados, es preciso contar, a partir de nuestra observación cotidiana en nuestro contexto educativo, con las siguientes preguntas iniciales:

1 - ¿Cuál es el nivel de competencia lingüística en español que tienen los alumnos de las SS.BB??

2 - ¿Qué motivaciones e intereses determinan que los estudiantes participen en el programa educativo de las SS.BB??

3 - ¿Qué finalidades y contenidos de los que se recogen en el programa de la asignatura de Historia de España, valoran más los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia?

4 - ¿Qué estilos de enseñanza, para las clases de Historia de España, valoran más los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia?

5 - ¿Qué sistema de evaluación, que se viene aplicando para los aprendizajes de la asignatura de Historia de España, valoran más los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia?

6 - ¿Con qué tipo aprendizajes consideran los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia, que aprenden más en las clases de Historia de España?

7 - ¿A través de qué recursos didácticos consideran que aprenden los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia, en las clases de Historia de España?

8 - ¿Cuál es el grado de uso de las TIC en el aula que los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia, utilizan para las clases de Historia de España?

3.2.2.- Secuenciación de la investigación

El proceso metodológico aplicado durante nuestra investigación (fig. 3.1.) se estructura en cinco grandes fases: planificación, diseño de los instrumentos, desarrollo de la investigación, análisis de los resultados y, por último, redacción de los resultados y conclusiones. En primer lugar, la fase de planificación ha marcado las líneas maestras de la investigación. Para ello, se ha venido señalando el estado en que se encuentra, actualmente, la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Historia de España, dentro de este contexto educativo; contando para ello, además de nuestra experiencia profesional, de cinco años en uno de los centros escolares objeto de estudio, con la consulta bibliográfica vinculada tanto a la didáctica general como específica, en este caso de las Ciencias Sociales, para este nivel educativo.



Fig. 3.1. Secuenciación del proceso de investigación.

Posteriormente, se presentan los objetivos a alcanzar en este estudio a partir de preguntas que se han ido respondiendo a lo largo de la investigación. Una vez acotado el marco de estudio, se procedió a seleccionar los métodos de investigación adecuados. Una vez elegidos, es cuando aplicamos la segunda fase, destinada al diseño de instrumentos y herramientas para la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos. Para el primero, se diseñó una encuesta, que posteriormente fue validada. Mientras que para el segundo, se redactaron los formularios y guiones para las entrevistas y grupos de discusión. Concluida esta segunda fase, se aplicaron esos instrumentos a los diferentes agentes involucrados en el estudio (profesorado, alumnado y egresados). Seguidamente, en una cuarta fase, se analizaron los resultados a partir de diferentes herramientas, a las que haremos referencia más adelante. En la quinta y última fase, representada en el capítulo cuarto y quinto, desarrollamos la redacción y discusión de los resultados, que nos han permitido, finalmente, llegar a las conclusiones con las que responder a los objetivos e hipótesis formuladas inicialmente.

3.3.- Técnicas e instrumentos de recogida de datos y su validación

En este epígrafe, abordaremos las técnicas e instrumentos elegidos para la recogida de los datos, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. En primer lugar, se hace referencia a los cuestionarios, para luego continuar con el resto de técnicas: el grupo de discusión con estudiantes y las entrevistas a profesores.

3.3.1.- Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos

Desde este paradigma, es habitual el uso de técnicas experimentales (test objetivos, análisis estadísticos, estudios de muestras), que ayudan a la búsqueda de los hechos y las causas que los originaron. Estas técnicas, se apoyan en mediciones objetivas, donde la validez y fiabilidad son factores fundamentales, no dando relevancia a las características del contexto en el participan los alumnos. Uno de los instrumentos más habituales desde este paradigma es el cuestionario cuya aplicación se pasa a presentar:

a) El cuestionario.- Se trata de una herramienta de recogida de información que pretende convertir objetivos planteados en la investigación a preguntas específicas (Namakforoosh, 2005). Destaca por su variedad y flexibilidad en lo que respecta al tipo de preguntas que se pueden elaborar.

Para Hutton (1990: 8) es una instrumento de evaluación basado en *“recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, a partir de un documento estructurado para una muestra de individuos representativos de una población definida”*. Existe una diferencia entre encuesta y cuestionario, la primera no es más que una modalidad de investigación propia, mientras que la segunda es un instrumento de recopilación de información mediante el cual la persona proporciona información sobre sí misma y sobre el entorno que le rodea (Bisquerra, 2004).

“las encuestas son un medio para conocer lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes” (Visauta, 1989: 259).

Para Cohen y Manion (1990: 131), los cuestionarios pretenden *“describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas contra las que se puedan comparar esas condiciones y determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos”*.

“en el área educativa, a partir de los cuestionarios, se trata de recoger información de los miembros de un grupo de estudiantes, docentes u otras personas vinculadas con este ámbito, así como analizar la información a fin de esclarecer importantes cuestiones pedagógicas” (Rosier, 1998: 107).

A partir de Rodríguez Gómez *et alii* (1999:185), en la elaboración y administración del cuestionario se han considerado una serie de aspectos: a) que sea un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; b) que sea una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de la recogida de datos; c) que en su elaboración se parta de algunos esquemas de referencia teórica y experiencias relativas al contexto que es objeto de estudio; d) que tras analizar los datos podamos compartir la información con los estudiantes y profesores protagonistas del estudio; e) y por último, que la mayoría de los participantes muestren interés por colaborar en el estudio.

La experiencia y el conocimiento del profesor (investigador) sobre el contexto educativo de una de las SS.BB. que es objeto de estudio, ha ayudado en la elaboración del cuestionario. Para el diseño del cuestionario, se tuvo en cuenta otras investigaciones y trabajos en las que se han empleado diferentes cuestionario validados para estudiar problemáticas similares (Backhoff y González-Montesinos, 2012; Luna *et alii*, 2012 y Hamodi, 2014).

El cuestionario final (anexo 20) parte de un total de veintitrés preguntas (Tabla 3.1.), que se organizaron en las siguientes categorías:

- **Datos de identificación de los alumnos:** permite conocer su centro educativo (P.1), su sexo (P.2), su disposición a realizar el examen de *matura* (P. 22) y, en caso negativo, justificar el motivo de su inscripción en dicho centro (P.23).
- **Valoración de las competencias lingüísticas** con el fin de conocer si la capacidad de los estudiantes se corresponde con las exigencias de las programaciones curriculares. Se han formulado cuatro cuestiones, una inicial en la que el alumno debía de indicar el número de años que lleva estudiando español (P.3), en segundo lugar valorar tanto las experiencias de comunicarse con nativos españoles (P.4) como de visitar algún país de habla hispana (P.5) y, por último, sobre cuál era su nivel de dominio oral, escrito y hablado de la lengua española (P.6).
- **Valoración del programa** de educación bilingüe a partir de las motivaciones que entre los escolares determinaron su participación (P.7), el interés sobre los objetivos establecidos en el programa (P.12) y sobre los contenidos de la materia (P.13). Sobre el interés (P.9) y comprensión (P.10) de los materiales didácticos. En último lugar, los estudiantes han reflejado el grado de satisfacción (P.20) y de dificultad ante la asignatura de Historia de España (P.21).
- **Valoración de la metodología de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, con objeto de comprobar cómo aprenden los estudiantes en las clases (P.8), el nivel de conocimiento de los objetivos de esta disciplina (P.11), los estilos de enseñanza empleados por el profesor (P.14), los tipos de aprendizaje adquiridos por el alumnado en esta asignatura (P.15), los recursos didácticos que viene empleando el profesorado (P.16) y, para terminar, los sistemas de evaluación empleados por el profesorado para valorar el aprendizaje del alumnado (P.19).
- **Valoración de las competencias TIC.** A partir de las preguntas de esta última categoría, se ha tratado de conocer la frecuencia del uso de las nuevas tecnologías tanto en el ámbito del aula escolar (P.17) como doméstico (P.18).

En la construcción de los ítems, se tuvo en cuenta que los alumnos utilizaban una lengua materna que no era el español. Para facilitar el análisis, se optó por una redacción de preguntas cerrada. Según se aprecia a continuación, estas preguntas se han elaborado a partir de tres tipos: simples (tipo test), múltiples (casillas de verificación) y, por último, expresadas a partir de una escala Likert donde 1 era la valoración más baja y 5 la mas alta. Este tipo de escala nos ha permitido que la dos de los ítems estén en zona positiva (4 y 5) y otros dos en negativa (1, 2); dejando el (3) como valor neutral.

Categorías	Cuestiones	Tipo de Preguntas
Identificación	Ciudad	Tipo test
	Sexo	Tipo Test
	Realizar examen de Matura	Tipo Test
	Motivo por el que no se realiza	Casillas verificación
Competencia Lingüística	Años estudiando español	Númerica
	Oportunidades hablar español con nativos	Escala Likert
	Oportunidades visitar un país de habla hispana	Escala Likert
	Dominio lengua española (comprensión auditiva-lectora-oral).	Escala Likert
Valoración del Programa	Intereses en participar en este modelo educativo	Escala Likert
	Nivel de interés de los materiales del profesor	Escala Likert
	Nivel de comprensión de los materiales del profesor	Escala Likert
	Interés por los objetivos del programa	Escala Likert
	Interés por los contenidos del programa	Escala Likert
	Grado de satisfacción de la asignatura	Escala Likert
	Grado de dificultad de la materia	Escala Likert
	Forma de aprender en las clases	Escala Likert
Metodología	Conocimiento de los objetivos de la asignatura	Tipo Test
	Valoración del tipo de enseñanza usado por el profesor	Escala Likert
	Valoración de los tipos de aprendizaje realizados en clase	Escala Likert
	Valoración de los recursos didácticos empleados en clase	Escala Likert
	Valoración del sistema de evaluación empleado en clase	Escala Likert
Competencias TIC	Uso del ordenador en el aula	Escala Likert
	Uso del ordenador en casa	Escala Likert

Tabla 3.1. Categorización de las preguntas del cuestionario.

Concluido el diseño del cuestionario y después de ser validado por un grupo de expertos, se transcribió y editó en un archivo formulario de Google Drive⁶⁵ generando un enlace web que fue enviado a todos los profesores de Historia de España de las SS.BB. polacas⁶⁶. Los alumnos participantes eran de tercer curso de liceo de cada uno de esos centros⁶⁷. Los docentes distribuían los cuestionarios entre sus alumnos, en un tiempo aproximado de un mes. Las estrategias empleadas han sido: ocupar una sala con ordenadores para responderlas bajo el control del profesor, dejar que el alumno los respondiera de forma individual siguiendo la lista por orden alfabético, o bien de manera autónoma facilitándose el *link* que permitía su acceso *online* bien desde un

⁶⁵ Google Drive es un servicio gratuito de alojamiento de archivos (documentos de texto, hojas de cálculo, formularios, PDF...) al que se puede acceder, editar y compartir datos de manera colaborativa desde cualquier ordenador o dispositivo con conexión a internet.

⁶⁶ Previamente se contactó e informó a todos los profesores sobre los propósitos de la encuesta, el protocolo o instrucciones para su cumplimentación, así como aquellas aclaraciones que precisaran su desarrollo.

⁶⁷ A continuación haremos referencia a los datos sobre la población y la muestra.

dispositivo móvil o desde el ordenador doméstico. El tiempo dedicado a responder no ha sido superior a los 25 minutos.

Con esta aplicación *online*, una vez respondido el cuestionario los resultados se enviaban de forma automática a la cuenta de *Google Drive* del investigador. Finalizado el plazo de entrega, se recopilaron todos los datos en una hoja de cálculo (anexo 21). Antes de iniciar el análisis estadístico se revisaron los resultados. Posteriormente, se pasó a la adecuación y codificación de los datos en una hoja de cálculo. Para ello, dentro de la variable sexo se la otorgó el valor (1) a los hombres y (2) a las mujeres. Para los centros se empleó el orden alfabético, Bialystok tendría el valor (1) y Wroclaw (14). Tras su revisión y categorización de los datos obtenidos en los cuestionarios, se pasó a su tratamiento a partir del software de técnicas estadísticas (*SPSS Statistics 21*).

Para el análisis de los datos, se optó por usar estadísticas descriptivas (Visauta, 1989) y de frecuencias-porcentajes tanto del total de los encuestados, como de cada uno de los centros participantes en el estudio⁶⁸. Las descriptivas, en primer lugar, se limitaron a obtener la valoración media de cada una de las cuestiones y su desviación típica. En segundo lugar, se realizó el análisis estadístico de las frecuencias, a partir de gráficas de barras, con las que se presenta el valor porcentual de cada una de las respuestas de los alumnos.

Además de este análisis global a toda la muestra, en un principio se decidió adjuntar los resultados medios obtenidos en cada uno de los centros. Sin embargo, tratando de evitar la generación de grandes tablas de datos, se optó finalmente por seleccionar los tres centros con los valores más elevados y los que por el contrario disponían de resultados más bajos (representados en verde y en rojo respectivamente).

Fiabilidad del instrumento

A través del análisis de fiabilidad se ha podido comprobar que este instrumento medía acertada y adecuadamente lo que se pretendía. De acuerdo con Santesmases, 2001, la fiabilidad nos ayuda a comprobar si una variable está libre de error aleatorio y, por tanto, proporciona resultados consistentes. En nuestro caso el procedimiento empleado ha sido el “coeficiente α de Cronbach”, como medida de la consistencia interna de este cuestionario. Su rango entre 0 y 1 determina, si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Si su valor está por debajo de 0,8 el instrumento que se está evaluando presenta una variabilidad heterogénea en sus ítems y, por tanto, nos llevará a conclusiones poco clarificadoras.

Con relación al cuestionario empleado, en base a este parámetro, se ha efectuado este cálculo excluyéndose del mismo las variables iniciales de identificación (ciudad -P1- y sexo -P2-) y aquellas cuestiones de respuesta simple (-P11 y P22-). El valor promedio resultante del coeficiente α es de 0,942, lo que refleja una fiabilidad alta (fig. 3.2.).

⁶⁸ La variable sexo, dadas las grandes disimetrías entre mujeres y hombres (79%–21% respectivamente), se decidió no ser tomada en cuenta.

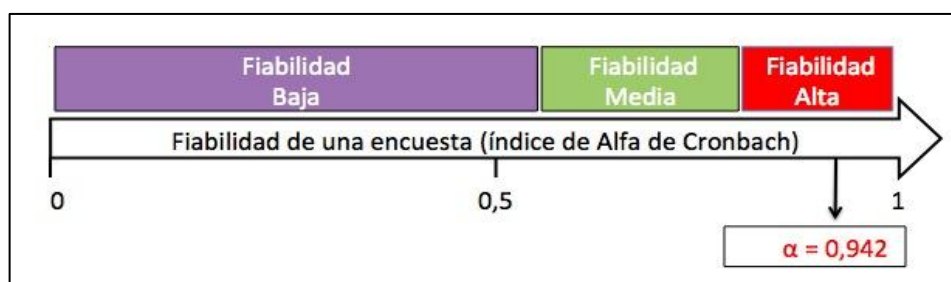


Fig. 3.2. Índice de fiabilidad de la encuesta.

Validez

Los criterios de rigor que tradicionalmente vienen siendo usados para la metodología cuantitativa son: validez interna, validez externa, flexibilidad y objetividad (Guba, 2008). Por tanto, los cuestionarios deben estar diseñados de tal modo que midan objetivamente aquello que se pretende medir. Entre otros aspectos, se prestará atención al tipo de preguntas seleccionadas y su nivel de relevancia a la hora de poder analizar un aspecto concreto de la investigación. En nuestro caso, para su validación se decidió enviar la encuesta a varios profesores especialistas y conocedores del programa objeto de estudio para validarlos y realizar las pertinentes observaciones en lo que respecta a su viabilidad y calidad.

En primer lugar, para la validación de la encuesta se solicitó la colaboración de algunos profesores expertos de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid con objeto de que valoraran los aspectos didácticos generales; posteriormente, fue enviada a profesores específicos y vinculados al área de la lingüística de las SS.BB. con el fin de que valoraran en qué medida el lenguaje usado en la redacción de las preguntas formuladas se adecuaba al nivel de comprensión de los estudiantes. Con ello se trataba de comprobar si dicho instrumento atendía suficientemente los aspectos claves para valorar el programa de la asignatura de Historia de España.

En último término, una vez seleccionadas las preguntas, antes de distribuir el formulario al resto de SS.BB. se decidió realizar una comprobación previa "*pretest*" o prueba piloto a los alumnos a los que imparto docencia. Así, bajo mi supervisión se pudo, entre otros, detectar algunos problemas de comprensión o interpretación, siendo necesario modificar el orden y la estructura de las preguntas y, en último lugar, pasamos comprobar el tiempo necesario para su cumplimentación (Azofra, 2000: 68). Después de corregir aquellas cuestiones señaladas por los estudiantes y profesores, se concluyó el proceso de validación, siendo enviado a todos los centros polacos seleccionados.

Población y muestra

Tras el diseño y validación del formulario se envió a la totalidad de los alumnos de tercer curso de Liceo de las catorce SS.BB. de Polonia, durante la primavera del curso 2013-2014. Como se aprecia a continuación, el porcentaje de los alumnos que cumplimentaron el cuestionario fue del 72% (tabla 3.2.).

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

Total alumnos 3º Liceo (curso 2013-2014)	Alumnos que completaron la encuesta	%
337	243	72%

Tabla 3.2. Muestra de la población encuestada.

Como podemos observar en la tabla anterior, el grado de respuesta obtenido es altamente valorable, aunque en algunos centros el porcentaje de los estudiantes que respondieron estuvo por debajo del 50% ⁶⁹. Algunas razones de ese descenso de participación fueron: El cuestionario se contestó en la primera semana de abril de 2014, cuando estuvo finalizado el programa de la materia, fechas en las que los alumnos preparan los exámenes de *matura*; la falta de medios informáticos de los centros educativos, determinando que algunos alumnos tuvieran que responder en sus casas, sin la supervisión del profesorado y, finalmente, aquellos que no respondieron por falta de interés.

No obstante, se considera que esa participación del 72% del total del alumnado, representa un porcentaje suficientemente significativo para poder considerar válidos los resultados del estudio. A continuación se recoge una tabla de la participación de los estudiantes en el estudio, señalando las ciudades en las que se ubican los centros escolares (tabla 3.3.).

Centro	Total alumnos	Alumnos que completaron la encuesta	%
Bialystok	25	23	92
Bydgoszcz	27	25	92
Cracovia	30	15	50
Gdansk (Liceo III)	21	19	90
Gdansk (Liceo XV)	17	10	58
Katowice	32	31	96
Lódz	24	7	29
Lublin	17	17	100
Poznan	24	18	75
Radom	29	13	44
Szczecin	16	10	62
Varsovia (Liceo XXII)	25	19	76
Varsovia (Liceo XXXIV)	27	16	59
Wroclaw	23	20	87

⁶⁹ Tan solo dos centros Radom (44%) y Lódz (29%) presenta una muestra inferior al 50%, muy por debajo de la media, será por ese motivo por el que los resultados que ofrecen ambos centros sean tomados con cautela.

Tabla 3.3. Muestra de la población encuestada por centros.

En lo que respecta al sexo de los encuestados, existe una gran disparidad entre la participación de los escolares hombres (21%) y mujeres (79%) (tabla 3.4); siendo la presencia de estas últimas mayoritaria, en cada una de las secciones, aunque con resultados dispares, como podemos apreciar en la tabla (tabla. 3.5.). En último lugar, no se considera necesario analizar la distribución de la muestra en función de su edad ya que los cuestionarios fueron cumplimentados por estudiantes de 3º curso de Liceo (18 y 19 años), con márgenes de edad poco relevantes para ser considerados.

Sexo	f	%
Hombre	51	21%
Mujer	192	79%
Total	243	100

Tabla 3.4. Muestra de la población encuestada por sexo.

Centro	Total alumnos	Hombre %	Mujer %
Bialystok	23	4,3	95,7
Bydgoszcz	25	8	92
Cracovia	15	26,7	73,3
Gdansk (Liceo III)	19	10,5	89,5
Gdansk (Liceo XV)	10	20	80
Katowice	31	19,4	80,6
Lódz	7	14,3	85,7
Lublin	17	29,4	70,6
Poznan	18	27,8	72,2
Radom	13	15,4	84,6
Szczecin	10	30	70
Varsovia (Liceo XXII)	19	15,8	84,2
Varsovia (Liceo XXXIV)	16	31,3	68,8
Wroclaw	20	50	50

Tabla 3.5. Muestra de la población encuestada por sexo y centro.

Características de la muestra

A continuación, nos referirnos a la variedad de contextos educativos que han sido analizados a partir de este cuestionario. La población objeto de estudio presenta las siguientes disimetrías:

- **Situación geográfica:** por norma general existe al menos una Sección Bilingüe en cada una de las regiones. Polonia al igual que ocurre en el resto de estados europeos presenta, desde el punto de vista económico, unas considerables desigualdades territoriales que pueden condicionar el rendimiento y los resultados académicos de los alumnos de cada uno de los centros escolares. Desde hace unas décadas, la sociedad polaca distingue, de manera informal, entre una Polonia A (Oeste) y una Polonia B (Este)⁷⁰. Estos dos territorios están delimitados por el río *Wisla* (Vístula), con dos niveles diferentes de desarrollo. La Polonia A, cuenta con una mentalidad más europeísta -debido a su cercanía a Alemania-, más desarrollada económicamente debido a su alto nivel de desarrollo industrial y, por otro lado, la Polonia B, menos poblada, más tradicional y con un menor progreso económico, dependiente del sector primario y con unas tasas más elevadas de desempleo.

- **Potencial demográfico:** no todas las secciones están ubicadas en poblaciones grandes. Las ciudades más importantes (Varsovia, Poznan o Cracovia) tienen un mayor potencial de alumnado que aspira a cursar este tipo de programas bilingües. Por el contrario, en las ciudades más pequeñas -Radom, Lublin o Bialystok-, resulta más complicado incorporar a los futuros estudiantes a dichas secciones. Como ya se comentó, estos programas de “excelencia” están reservados para los alumnos con mejores expedientes y con una mayor competencia lingüística en el idioma español. Por tanto, cuanto más grande sea la ciudad mayor número de alumnos podrán aspirar a formar parte de la sección. Por el contrario, en aquellas con menor población para formar grupo, en ocasiones, se tiene que recurrir a estudiantes con menores resultados de aprendizaje.

- **Diferentes modalidades de estudios:** en el primer capítulo ya se indicó la existencia de esos dos modelos de enseñanza bilingüe. Un modelo “A”, en el que los alumnos dedican un año al aprendizaje intensivo de la lengua española (año 0) antes de acceder al primer curso de liceo y un modelo “B” en el que se introduce la enseñanza del español en los tres años de secundaria obligatoria (*gimnazjum*). Mientras que en el modelo “A” todos los estudiantes, después de finalizar este año 0, continúan sus estudios en la sección. Por el contrario, las secciones con el segundo de los modelos, cuentan con el problema de que no todos los alumnos optan por continuar en el liceo los estudios bilingües⁷¹. Esto puede perjudicar el funcionamiento y rendimiento de la sección pues, generalmente, para formar grupos en los liceos se tiene que recurrir a la admisión de alumnos procedentes de otros *gimnazjums* sin sección bilingüe y,

⁷⁰ Esta denominación coloquial apareció por primera vez en el popular periódico *Gazeta Wyborcza* en el artículo 'Polska A, B i C' publicado el 4 de agosto de 1999.

⁷¹ Un buen ejemplo lo encontramos en la sección de Lublin, donde enseño. Un elevado número de alumnos del *Gimnazjum* de Lublin optan por matricularse en otros liceos, lo que determina un desaprovechamiento de recursos. Entre los principales motivos que exponen los alumnos son, entre otros, la opción de acceder a Liceos de mejor prestigio, el desinterés por continuar los estudios en español o la elección de estudios con una orientación más científica que el proyecto educativo de las SS.BB. de orientación humanística.

por tanto, con menor carga lectiva de la materia de lengua española (ELE) en los niveles previos al bachiller.

Entre las causas que podemos identificar a nivel demográfico, que no permiten una explicación sencilla, se encuentran que Polonia sufre actualmente importantes problemas de retroceso poblacional; no todas las promociones comienzan con el mismo nivel de conocimientos, y la diferente procedencia de los estudiantes. Por ejemplo la S.B. de Lublin, ante la pérdida en importancia del alumnado procedente de la S.B. del *gimanzjum* se ha visto compensada con la llegada de alumnos de otros centros con menos horas de formación en español. Esto es consecuencia del proceso de crecimiento y popularidad de la enseñanza de la lengua española en el territorio polaco y, en especial, en esta ciudad. Hecho que si bien enriquece el aula conlleva, como ya hicimos referencia, la presencia de diferentes ritmos de aprendizaje y, por tanto, resulta necesario aplicar adaptaciones curriculares que permita prestar una mayor atención a esas diferencias entre el alumnado.

Para terminar, se debe hacer mención, en este apartado de forma general, a los recursos de los centros educativos como un factor clave para elaborar el diseño curricular. Los docentes de la materia debemos considerar los recursos disponibles antes de elaborar el programa. Con la entrada de Polonia en la Unión Europea y con la llegada de ayudas comunitarias a través de los fondos europeos, este país está experimentando una importante modernización de los recursos educativos (equipamiento tecnológico para el aula). Estos cambios están repercutiendo positivamente en el diseño y aplicación del programa de la materia objeto de estudio.

3.3.2.- Instrumentos para la recogida de datos cualitativos

De acuerdo a que nos encontramos ante una metodología que parte de la base de la pluralidad de la realidad social, en contraposición a la perspectiva cuantitativa que está más orientada a explicar las leyes que regulan los fenómenos (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Siguiendo a Sánchez Gómez (2004), para este estudio se deben conocer las situaciones socio-culturales de los participantes, los significados que atribuyen sus protagonistas a los textos o acciones que desarrollan, las problemáticas sociales que se producen dentro del contexto educativo, los aprendizajes que se adquieren, los patrones culturales y de interacción que se producen entre sus miembros.

En nuestro caso, los resultados cualitativos obtenidos en esta investigación han sido recogidos en un informe cumpliendo con unos criterios de credibilidad, permitiéndonos diagnosticar algunas deficiencias sobre las que se podrá actuar con el fin de optimizar el proceso educativo. Las principales técnicas metodológicas, que hemos utilizado como herramientas de recogida de datos empleadas han sido: la observación participante, las entrevistas y los grupos de discusión.

Los instrumentos específicos para la investigación cualitativa nos ayudan a conocer las formas en que los estudiantes conceptualizan y comprenden el programa objeto de estudio; así como identificar sus creencias como parte de su cultura educativa (Vallés, 1997). Es importante resaltar el esfuerzo que supone para estos estudiantes no sólo adquirir un conocimiento de la historia española, sino hacerlo en otro idioma diferente al suyo. A partir de

la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1996), para llevar a efecto la parte correspondiente a la investigación cualitativa, se han seguido cuatro fases:

- **Fase preparatoria:** en primer lugar, después de conocer las características del contexto del estudio, se ha tenido que contactar con la comunidad científica con objeto de revisar la bibliografía relacionada con el tema de estudio. Un aspecto importante de esta fase inicial es el muestreo, para ello hemos tenido que seleccionar muy bien el grupo de (estudiantes, egresados y profesores) protagonistas de esta investigación. Es decir, sujetos diversos que además de reunir las características del objeto de estudio, hemos tratado de recoger, entre los estudiantes y los profesores, diferentes opiniones y puntos de vista sobre los hechos objeto de estudio (grupos de discusión y entrevistas).

- **Trabajo de campo:** Tras las entrevistas y el grupo de discusión con los participantes, poder optar por una investigación cualitativa nos permite ir orientando y focalizando el estudio hacia los puntos más relevantes, prescindiendo de otros que, según se avanzaba en el trabajo, no cumplían las expectativas para los que fueron seleccionados. Algo similar nos ha ocurrido con la duración de la actividad, pues cada participante nos ha ofrecido diferente calidad y cantidad de información (De Ketele y Roegiers, 1995).

- **Análisis de la información:** Recogidos los datos se procedió a su interpretación a partir de distinguir las opiniones de los estudiantes egresados, que habían asistido a clase hace unos años, de aquellos otros que están todavía en el centro. Dentro de esta fase, se han incluido procesos como: la selección de los datos, la descripción e interpretación, la constatación de las preguntas, la construcción y comprobación de teorías, la verificación o establecimiento de conclusiones. Incluso, como parte final del trabajo, la generación de nuevas temáticas que pudieran permitir dar continuidad a este estudio en otros centros bilingües españoles de otros países.

- **Fase informativa:** esta última etapa se refiere a la presentación de los resultados de la investigación a aquellos agentes interesados. No se entiende la realización de un trabajo si no se favorece su diseminación a diferentes agentes, con objeto de conocer: los resultados, sus carencias y virtudes, posibles aplicaciones, así como dar continuidad a los resultados y conclusiones obtenidas. En este caso, se ha adquirido el compromiso de difundir, tanto con los técnicos de la Consejería española de Educación en Polonia, como de los centros bilingües del Ministerio de Educación en Madrid. Siendo necesario la elaboración de estudios o memorias en las que se recojan resultados similares a los de esta investigación, en otros países en los que se encuentran este tipo de centros escolares.

A continuación se presentan cada una de las herramientas cualitativas empleadas para la obtención de los datos:

a) Grupos de discusión.- Los grupos de discusión (GD) es una de las técnicas de recogida de información más habituales en el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro de las investigaciones de tipo cualitativo. Para su desarrollo, se deben seleccionar a un conjunto de participantes, entre 6 a 8

personas, con los que se conforma el grupo y a los que se les presentan diferentes temas, a base de preguntas, para generar una breve discusión o debate (Andueza, 1984; Callejo, 2001 y Suárez Ortega, 2005).

“es una técnica cualitativa que se basa en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez Serrano, 1994: 102).

Para Krueger (1988: 28) un GD representa *“una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés cuyo objetivo es provocar autoconfesiones en los participantes”*. Generalmente, en el campo de la investigación educativa, se recurre con relativa asiduidad a este método porque ayuda a complementar los datos cuantitativos obtenidos a partir de las encuestas.

Para que sea eficiente esta herramienta, se requiere de la participación activa de un determinado grupo, con diferentes puntos de vista. En este caso el investigador que actuó como coordinador se encargó de: planificar los temas que fueron tratados, definir el contexto, el tiempo total y parcial de las intervenciones de cada uno y la selección de sus participantes.

Durante el desarrollo del GD, de acuerdo con De Pablos (1998), se facilitó que los participantes expusieran y contrastaran sus diferentes visiones, con objeto de enriquecer la discusión. Para ello, se consideraron como claves: el debate, la comunicación oral y el diálogo corporal, la reformulación de preguntas a partir de focalizar los temas o problemáticas que no estaban previstos en la preparación inicial de la actividad. Por tanto, desde un proceso cooperativo entre los miembros participantes, se pudieron contrastar sus ideas, así como respetar y defender sus diferentes opiniones.

El número de participantes, no debe ser muy alto con objeto de favorecer la interacción e intercambio de opiniones, facilitando que todos participen en condiciones similares. Partiendo de esta premisa, se contó con la participación de 9 integrantes (tabla 3.6.), unos eran estudiantes en activo y, otros, eran egresados que actualmente se encuentran realizando estudios universitarios.

“el límite superior de participantes se justifica por consideraciones cuantitativas (el número de canales de comunicación crece en razón geométrica respecto al número de elementos)... el límite inferior se justifica por consideraciones cualitativas... es preciso un grupo de al menos cuatro” (Ibáñez, 1998: 570).

Preparación

En la selección de los participantes, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: En primer lugar, se escogieron aquellos que tuvieran mejores competencias lingüísticas, especialmente de comunicación oral y, de cara a poder expresar mejor sus ideas. Con ello se posibilitó la interacción entre todos y la comprensión de sus opiniones. Para abarcar un amplio espectro temporal, participaron tanto ex alumnos procedentes de diferentes promociones como estudiantes que estaban en la actualidad cursando segundo y tercero de Liceo. En relación a los ya graduados, se tuvo que prescindir de aquellos que están cursando sus estudios universitarios fuera de la ciudad, debido a la dificultad

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

que suponía concretar con ellos un encuentro. Con la finalidad de dotar de mayor heterogeneidad a la muestra, se incluyeron tanto estudiantes de la sección bilingüe desde la etapa del *gimnazjum* como otros que, comenzaron su formación bilingüe en español en el *liceum*. En último lugar, para respetar la ratio entre chicos y chicas, el grupo de discusión estuvo representado por ocho chicas y un único chico.

La temática objeto de debate se estructuró a partir de siete preguntas, relacionadas con el cuestionario. Recurrimos a este método con el objetivo de comparar y completar los datos cuantitativos recopilados a partir del anterior instrumento. Las categorías de análisis en las que hemos estructurado el GD, son las siguientes: *aspectos referidos a la consideración de la materia, motivaciones para cursar estos estudios, competencia lingüística, valoración de los contenidos de la asignatura, metodología de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación y el uso de las TIC*, como podemos observar en la tabla (tabla 3.7.).

KN	- Antigua alumna, promoción (2009 – 2012) - Actualmente estudiando Iberística (filología hispana y portuguesa) Universidad Marie Curie-Skłodowska Lublin
AD	- Antigua alumna, promoción (2009 – 2012) - Actualmente estudiando Iberística (filología hispana y portuguesa) Universidad Marie Curie-Skłodowska Lublin
WL	- Antigua alumna, promoción (2010 – 2013) - Actualmente estudiando Geografía Universidad Marie Curie-Skłodowska Lublin
OS	- Antigua alumna, promoción (2011 – 2014) - Actualmente estudiando Geografía Universidad Marie Curie-Skłodowska Lublin
OK	- Alumna de 3º de Liceo, promoción (2012 – 2015)
KT	- Alumna de 3º de Liceo, promoción (2012 – 2015)
MK	- Alumno de 2º de Liceo, promoción (2013 – 2016)
JO	- Alumna de 2º de Liceo, promoción (2013 – 2016)
WG	- Alumna de 2º de Liceo, promoción (2013 – 2016)

Tabla 3.6. miembros del grupo de discusión.

La existencia de un guión facilitó encauzar la discusión y, al mismo tiempo, verificar que todas las categorías planteadas en el debate fueran tratadas. Se dejó abierta la posibilidad de que, a lo largo del GD, emergieran aspectos no planificados inicialmente, pero que en el momento de su desarrollo podían aportar una información útil para nuestra investigación.

Previamente, se facilitó a los participantes seleccionados un protocolo en el que, además de figurar las anteriores cuestiones, se hacía referencia a los objetivos y el modo en el que se iba a desarrollar el GD. El hecho de dar a conocer, *a priori*, el guión de las preguntas permitió a los participantes reflexionar con anterioridad, aportar sus creencias y vivencias sin estar

condicionados por las respuestas de otros y recordar, con tiempo, algunos aspectos vinculados con el programa de educación bilingüe.

¿Qué adjetivos usarías para definir a la asignatura de Historia de España?
¿Por qué os matriculasteis en esta programa bilingüe?: Expectativas. ¿Qué os está aportando o qué os ha aportado?. ¿Qué utilidad tiene esta asignatura?
¿Qué dificultades has tenido para aprender español? y ¿Cómo se puede mejorar las opciones de comunicarse con hispano hablantes?
¿Cuáles son los temas que consideráis más interesantes del programa de la asignatura de Historia?
¿Qué destacas sobre cómo se han desarrollado las clases (enseñanza del profesor)? ¿Qué sugerencias harías para mejorarlo?. ¿Qué aspectos te han parecido menos interesantes de las clases?. ¿En que se diferencian de otras clases que has tenido o tienes en el Liceo?
¿Qué destacas de cómo se evaluaba la asignatura?. ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo?. ¿Qué aspectos te han parecido menos interesantes de la evaluación? ¿En que se diferencian de otras clases que has tenido o tienes en el Liceo?
¿Qué opináis sobre el uso del ordenador para aprender?. Dificultades. Ventajas

Tabla 3.7. Guión de preguntas a tratar en el grupo de discusión.

Desarrollo del grupo de discusión

El lugar seleccionado para la actividad fue un aula del propio liceo donde se imparte esta modalidad de estudios. Para ello se adecuó dicho espacio disponiendo a todos los participantes en círculo de tal manera que les permitiera verse y escucharse en todo momento. Tras leer el protocolo que rige su funcionamiento y su consentimiento, se comenzó el debate. Para su desarrollo, el moderador formuló y explicó cada una de las preguntas animándoles a la discusión respetando el orden de su intervención.

Una vez que se habían puesto en común todas las opiniones o puntos de vista, el moderador amplió algunas preguntas con el fin de completar la información. Recogida la información esencial de cada una de las categorías, se resumía la información presentada dando por cerrada la cuestión. Con objeto de contrastar dicha información, se mostraba a los participantes los resultados finales de las encuestas, tanto a nivel general -es decir de la totalidad de las SSBB-, como de la sección de Lublin en particular.

Toda esta información fue recogida a través de un programa de grabación de voz (AudioMemos) a partir de una *tablet* y un *smartphone* (por motivos de seguridad). El documento resultante ha sido transcrito con objeto de facilitar su análisis de contenido, apoyándonos para ello en las categorías establecidas inicialmente. Los alumnos, cumpliendo con lo pactado, participaron activamente respetándose el turno de palabra y compartiendo en todo momento sus puntos de vista. En ningún momento se precisó de la intervención correctiva del moderador, ya que se fueron atendiendo las cuestiones planteadas tal y como estaba previsto. Pese a que el propósito inicial fue repartir equitativamente el tiempo destinado a cada uno de los puntos a tratar, hubo aspectos que suscitaban mayor interés, por lo que se decidió prolongar ligeramente el debate. Incluso algunos otros aspectos, que inicialmente no aparecían reflejados en el guión, resultaron ser también de gran interés. El tiempo de duración fue de algo más de una hora. Una vez que se

comprobó que se habían compartido las cuestiones previstas, se pasó a los agradecimientos de rigor a los participantes por su colaboración, y se les informó de la posibilidad de contactar con ellos a la hora de aclarar algún aspecto que mejorara y validara lo recogido de sus exposiciones. Con todo ello se finalizó la actividad.

Tratamiento y análisis de los datos recogidos

A partir de los archivos de audio generados, se procedió a poner por escrito, respetando en todo momento⁷², las aportaciones de todos los participantes. El documento de texto resultante, con el fin de lograr su validación, se distribuyó a todos los participantes para que lo leyeran y confirmaran que constaba lo que habían querido expresar. Para preservar el anonimato de los participantes se ha empleado un código alfabético para cada una de las entradas. Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos recogidos tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas con profesores, se han agrupado por temáticas y categorías respondiendo con ello a las cuestiones inicialmente establecidas.

Por último, analizada la información de los estudiantes y profesores, se presenta en el capítulo de resultados, para complementar y contrastar los resultados cuantitativos. Igualmente, se agrupan las opiniones de los participantes con objeto de facilitar una mejor comprensión.

b) Entrevista. La entrevista en investigación en Ciencias Sociales, es una de las técnicas metodológicas y de recogida de datos cualitativos más utilizada. A través de ella, se solicita información a los participantes y se recaban datos sobre un problema determinado.

“se parte de la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien sobre ellas les pregunte” (Walker, 1989: 113).

“la entrevista, en consecuencia, nace de una ignorancia consciente por parte del investigador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 171).

Se recomienda desarrollar la fase de entrevistas inmediatamente después de la cumplimentación de las encuestas y los grupos de discusión, con el fin de concretar los resultados y obtener una visión global de los temas objeto de interés (Bisquerra, 2004). De acuerdo con el propósito con el que se emplea la entrevista, sus finalidades tienen que ver con: a) obtener información de individuos o grupos; b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta

⁷² En la transcripción de los comentarios de algunos de los alumnos se ha hecho algunas correcciones gramaticales, no obstante, respetando su sentido, con el fin de facilitar su lectura. A pesar de que los estudiantes polacos disponen de un buen dominio de la lengua española, en ocasiones, se han apreciado algunos pequeños errores gramaticales.

(opiniones, sentimientos, comportamientos); c) ejercer un efecto terapéutico (Rodríguez Gómez *et alii*, 1999).

En las últimas décadas se han propuesto diferentes clasificaciones (Patton, 1980; Taylor y Bodgan, 1994, Ruiz Olabuénaga, 2012). A partir de estos autores, para las entrevistas se han atendido a diferentes criterios:

- **Entrevista estandarizada: abierta o cerrada:** en las entrevistas se han recogido, en unos casos preguntas previamente diseñadas de acuerdo con los fines del estudio; en otros casos, las preguntas surgían de forma abierta del propio debate con el entrevistado. Durante su desarrollo se ha procurado adoptar un rol neutral, con objeto de no interferir ni condicionar las respuestas. Mientras que las preguntas cerradas han permitido abordar las cuestiones esenciales de forma directa, las preguntas abiertas han dado posibilidad al entrevistado de comentar de forma más espontánea sobre su actividad docente, con ejemplos que nos han ayudado a comprender y explicar aspectos esenciales para el estudio.

- **Entrevista informal:** al realizarse las entrevistas con profesores españoles del programa de centros bilingües no había problema por salirse del guión preestablecido. Destacamos y agradecemos las respuestas realizadas a partir de las experiencias y vivencias personales de los entrevistados. Algunas preguntas se han formulado espontáneamente a lo largo de la conversación dando prioridad a la interacción (entrevistador-entrevistado). Uno de los aspectos positivos que nos ha aportado la conversación informal ha sido la libertad con la que han respondido los entrevistados, desde un ambiente relajado de debate y discusión.

Para la selección de las preguntas de las entrevistas se determinó qué tipo de cuestiones se acercaban más a nuestros objetivos. Esto nos permitió obtener una información muy precisa y directa sobre aquello relevante del estudio. Así, después de obtener una información inicial, se buscaba profundizar sobre algunos aspectos puntuales, lo cual suponía salirse del guión inicial. Al tratarse de una entrevista en profundidad se focalizaba la atención en cuestiones claves ya recogidas entre los estudiantes; por ello, las preguntas seleccionadas estuvieron en gran medida determinadas por los resultados de los cuestionarios y las aportaciones de los alumnos participantes en el grupo de discusión.

En este caso, los instrumentos cualitativos nos han permitido complementar los datos cuantitativos, a partir de las opiniones y valoraciones de una muestra altamente representativa de alumnos y profesores. Las preguntas formuladas han sido concretas, prescindiendo de tecnicismos y ordenadas de tal manera que nos han ayudado a desarrollar de forma clara y dinámica cada una de las categorías y apartados. A partir de esas premisas, se elaboraron tres preguntas generales (tabla. 3.8.), que dieron lugar a que el entrevistador pudiera introducir otras más específicas y diferentes para cada entrevistado, que surgieron a lo largo de la conversación, cuyo principal objetivo era conocer, de forma crítica, aspectos más concretos sobre el programa de las SSBB que es objeto de estudio.

1. ¿Cuáles son los aspectos que más te han llamado la atención a raíz de la lectura de los resultados generales de los cuestionarios y los grupos de discusión?
2. Centrándonos en los resultados del centro donde impartes docencia. Comenta los aspectos más importantes.
3. ¿Qué propuestas de mejora introducirías en el programa de las Secciones Bilingües?

Tabla 3.8. Guión de preguntas (generales) utilizado en las entrevistas.

El número total de profesores de Historia de España, pertenecientes a nuestro contexto educativo susceptibles de ser entrevistados, ha sido de catorce. Como ya indicamos, cada uno de ellos ejerce su labor docente en cada una de las SS.BB. distribuidas a lo largo del país. Partiendo de este grupo, optamos por seleccionar una muestra de ellos. Para ello, en primer lugar, recabamos información básica de cada uno (sexo, edad y estudios universitarios cursados, formación permanente, participación en grupos de trabajo de actualización pedagógica etc.). Los resultados fueron los siguientes (fig. 3.3).

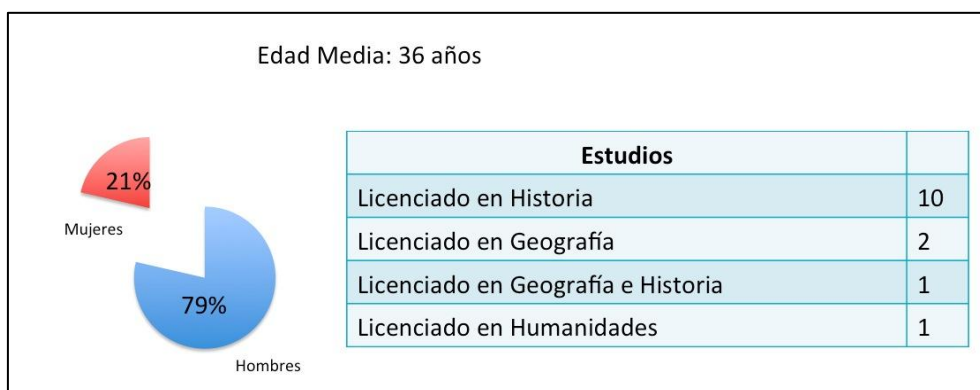


Fig. 3.3. Características del profesorado de las SS.BB. de Polonia (Curso 2013 – 2014).

El profesorado de la especialidad de Geografía e Historia las SS.BB. de Polonia tiene una edad media de 36 años, 11 de ellos son hombres (79%) y tres mujeres (21%). Mayoritariamente son licenciados en Historia (10), tan solo dos lo son en Geografía y uno en Humanidades y otro en Geografía e Historia. Además de la formación universitaria básica, existe un doctor en Historia Contemporánea y varios con la titulación del DEA (diploma de estudios avanzados) y con másteres en materias vinculadas con las Ciencias Sociales (Prehistoria, Estudios latinoamericanos, Relaciones Internacionales, Gestión de Sistemas de Información Geográfica, Patrimonio Artístico y Territorial, Análisis Territorial, Género y Desarrollo). Además, otros tantos tienen másteres, postgrados y acreditaciones (examinadores) en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

Por lo que respecta a la experiencia docente, la mayoría acredita tenerla, si bien en diferentes niveles educativos. Como se puede comprobar en

el siguiente cuadro (fig. 3.4.), no todos los profesores llevan impartiendo docencia en las SS.BB. desde el mismo tiempo.

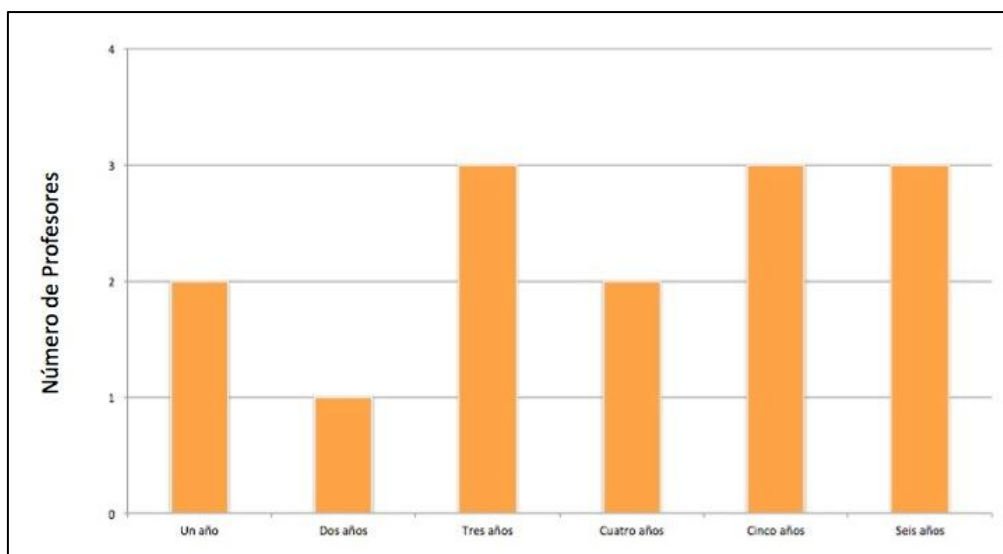


Fig. 3.4. Años de experiencia docente del profesorado en las SS.BB. de Polonia (hasta el Curso 2013 – 2014).

La media de años de experiencia en las SS.BB. del profesorado asciende a cuatro, si bien tres de los profesores, uno con dos años y dos con uno solo, no han tenido la oportunidad de cumplimentar el ciclo de bachiller con un mismo grupo. Fuera del marco de las SS.BB., dos de los profesores han trabajado en los niveles universitarios, otros cuantos en institutos de enseñanza secundaria de titularidad pública en España (cuatro) y Argentina (en un caso). Cuatro docentes cuentan con experiencia en otros programas de educación internacional (profesores visitantes en Estados Unidos y auxiliares de conversación en Francia). Por último, algunos de ellos han impartido docencia en academias de idiomas y de preparación de oposiciones y, otros tantos, han participado en seminarios o talleres sobre formación personal.

Este grupo de profesores además de participar en su mayoría -tan solo uno no lo hace- en los grupos de trabajo de innovación educativa ya descrito anteriormente, a lo largo de los últimos años han continuado su formación docente participando en cursos organizados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte.

Entre otros temas, se han tratado cursos sobre el uso de las TIC en el aula (pizarra digital, software de diseño gráfico, uso del cine en el aula, recurso educativos abiertos o Ciencias Sociales y recursos web...), así como otros relacionados con aspectos de evaluación externa de modelos educativos. Además, otros gestionados por las administraciones educativas regionales sobre las nuevas tecnologías, la implantación del bilingüismo, las competencias básicas o acerca de la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. En último lugar, y también dentro del marco de las Ciencias Sociales, se pueden destacar otros cursos más específicos acerca de aspectos concretos del campo de estudio o investigación del docente (uso de Sistemas de Información Geográfica, Gestión del Territorio, Arqueología o Prehistoria).

A partir de estos datos, se seleccionaron un total de cinco profesores tratando de obtener visiones heterogéneas sobre la realidad objeto de estudio⁷³. El primer criterio fue el sexo, por ello se seleccionaron dos profesoras y tres profesores. También se tuvo en cuenta los años de experiencia en la sección, así fueron entrevistados profesores veteranos (4, 5 y 6 años de docencia en el programa) y una profesora novel. Un tercer criterio de selección estuvo en relación con los resultados de las valoraciones de los alumnos. Así se contó con profesores de centros con buenos resultados y otros con calificaciones por debajo de la media nacional (tabla 3.9.).

Código	Sexo	Años en SSBB	Grupo de Trabajo
E1	Mujer	4	SI
E2	Hombre	5	SI
E3	Mujer	1	SI
E4	Hombre	4	SI
E5	Hombre	6	SI

Tabla 3.9 Muestra de profesores entrevistados

Una vez escogidos los participantes, se concretó con ellos el calendario de las entrevistas. Debido a las distancias geográficas y la coincidencia de horarios de clase, no fue posible desarrollar entrevistas “cara a cara”, optando por la comunicación “*on line*” por videoconferencia. Con ello, se ha podido observar e interpretar el lenguaje gestual del entrevistado, valorando el grado de motivación que presentaba el entrevistado durante la entrevista. El uso de la videoconferencia por *Skype* o *Facetime* ha venido a paliar, en cierta medida, muchos de los problemas que presentaban las entrevistas “a distancia”.⁷⁴ En nuestro caso, optamos por usar indistintamente los dos programas anteriormente citados. Se dispuso también, por motivos de seguridad en la recepción y captura de datos, de un programa de grabación de voz (AudioMemos) que nos permitió grabar la conversación en un formato ejecutable en cualquier dispositivo informático para su posterior transcripción.

Para un buen desarrollo de la entrevista, se ha tratado de seguir un código ético de comportamiento. Además de la obtención del necesario permiso concedido por el propio entrevistado, se les ha informado de una serie de aspectos como la finalidad de la entrevista, la metodología a seguir así, como el anonimato y confidencialidad de los datos en el caso de que así lo requiera la situación.

⁷³ Al desarrollarse la entrevista al inicio de un nuevo curso, algunos de los profesores que respondieron el cuestionario en el curso anterior no pudieron ser entrevistados al haber dejado la docencia en el programa y no ser fácil localizar su residencia actual.

⁷⁴ El uso de la webcam, permite establecer un contacto visual con el entrevistado, aspecto que ayuda a lograr un mayor realismo y naturalidad a la entrevista. Asimismo, se recomienda la grabación de cintura para arriba con el objetivo de poder interpretar el lenguaje gestual del entrevistado. Aspecto necesario para el establecimiento de la necesaria confianza entre los dos sujetos.

Por tanto, se ha empleado una entrevista en profundidad determinado por la existencia de un propósito explícito ante unos profesores expertos y protagonistas en el diseño y puesta en práctica del programa. No habiendo sido necesarias muchas explicaciones previas al entrevistado, ni de entrar en muchos detalles en la formulación de las diferentes cuestiones. A lo largo de la entrevista hemos tratado de seguir una serie de pautas: ajustarnos al guión de las preguntas, dejar expresarse con libertad al entrevistado, dejar que éste controlara el ritmo de la conversación, escuchara de forma activa y, por último, utilizara un adecuado lenguaje corporal que le transmitiera interés, empatía y confianza con el entrevistador. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora.

Al finalizar la entrevista se procedió a su transcripción a partir de los medios digitales anteriormente citados tratando de reproducir, lo más fielmente posible, cada una de las repuestas. Para lograr mayor credibilidad en el estudio y veracidad en la reproducción de la respuestas se enviaron las transcripciones, antes de analizarlas, a cada uno de los entrevistados, con el fin de que las leyeran y dieran el visto bueno o, bien, añadieran aquello que consideraran oportuno para clarificar sus opiniones. La siguiente fase correspondió a la reducción de la información y su posterior categorización de las transcripciones, en bloques temáticos para su posterior análisis e interpretación (Serrano Pastor, 1999 y Portolés, 2001). Los informes finales resultantes, tras su análisis, fueron enviados de nuevo a cada uno de los profesores para corroborar que nuestras conclusiones e interpretaciones estaban en la línea de lo que habían manifestado a lo largo de la entrevista.

c) Análisis de documentos. Para una adecuada interpretación de los datos ha sido necesario recurrir a un exhaustivo análisis documental. La búsqueda bibliográfica representa una actividad inherente a la propia investigación, que abarca la totalidad del proceso de desarrollo de nuestro estudio. Para ello, nuestras pesquisas se centraron en primer lugar en la legislación educativa española de las últimas décadas, en los acuerdos bilaterales en materias de educación entre los gobiernos de España y Polonia, así como aquellas publicaciones editadas por la administración educativa española cuyo fin es contextualizar y describir el modelo educativo representado en las Secciones Bilingües. También se contactó con responsables del Ministerio de Educación español con el objetivo de poder acceder a algún tipo de estudio similar al que aquí presentamos en cualquiera de las consejerías y agregadurías en los países de Europa occidental y oriental donde se desarrolla el Programa de Secciones Bilingües de español. Lamentablemente a día de hoy, según indicaciones de los responsables técnicos del ministerio, no existen memorias y estudios de investigación relacionados con el objeto de esta tesis doctoral⁷⁵. En segundo lugar, se revisaron manuales de didáctica general a la hora de conformar un completo estado de la cuestión sobre el currículo (los objetivos didácticos, las competencias, los contenidos, los métodos de enseñanza-aprendizaje o la evaluación). Por último, se revisó las metodologías de investigación educativa

⁷⁵ Por diferentes vías, consultas telefónicas y correos electrónicos, se contactó con los responsables técnicos de los programas de educación exterior del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su sede central de Madrid.

que nos han permitido conocer y aplicar las diferentes herramientas de recogida de datos, presentadas en este capítulo.

El proceso de recopilación bibliográfica se ha visto facilitado, entre otros aspectos, por ser docente dependiente de la Consejería de Educación de la Embajada española en Polonia y coordinador del grupo de trabajo de profesores de Historia de España, de esta misma entidad. Esta situación me ha permitido el acceso directo y rápido a dossiers y documentos sobre el desarrollo de este programa educativo en Polonia. Igualmente, he contado con la colaboración y apoyo tanto del Consejero de Educación como de los Asesores Técnicos Docentes y del personal administrativo de su sede en Varsovia. En segundo lugar, a partir de las orientaciones y sugerencias de mis directores de tesis, se ha accedido a los buscadores de internet posibilitando la revisión de publicaciones, a través de las que se ha podido construir y redactar el marco teórico.

Además de *Google* y "*Google Academic*" se accedió a diferentes bases de datos y centros de publicaciones académicas como *Dialnet*, *EBSCO*, *Academia* o *Teseo*. También a diferentes páginas web relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales y con la enseñanza de la Historia General y de España. Se valora la completa y actualizada web del grupo de investigación de la Universidad de Barcelona "Didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales"⁷⁶ con una base de datos en la que se recopilan Tesis Doctorales, monografías y publicaciones periódicas indexadas por temáticas. El último paso fue proceder a la revisión de las siguientes revistas vinculadas a la didáctica de las Ciencias Sociales: *ÍBER* (Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia) (Editorial Graó), *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (Universidad de Valencia), *Clío* (Proyecto Clío), *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Universidad de Barcelona), *Aula Historia Social* (UNED-Valencia) y *ConCiencia Social* (grupo Fedicaria).

Validez de la investigación cualitativa

Habitualmente detrás de una investigación cualitativa aparecen asociados una serie de criterios de rigor y credibilidad científica, que a partir de (Goetz y Le Compte, 1988; Walker, 1989; Guba, 2008), recogemos a continuación (tabla 3.10).

Criterios de rigor científico en las técnicas cualitativas
Veracidad/credibilidad (validez interna)
Aplicabilidad/transferencia (validez externa/generalización)
Consistencia o estabilidad en la observación/dependencia (fiabilidad interna)
Neutralidad/independencia/confirmación (fiabilidad externa)

Tabla 3.10. Criterios de rigor y credibilidad científica a tener en cuenta en las metodologías de investigación cualitativa.

⁷⁶ <http://www.ub.edu/histodidactica>

Veracidad/credibilidad (validez interna): Se trata de dar valor verdadero a nuestro plan de acción y, con ello, obtener la credibilidad necesaria para esta acción investigadora. Un objetivo clave es alcanzar una buena coherencia estructural; en este estudio se ha tratado de evitar contradicciones entre datos e interpretaciones. Desde esta perspectiva, no se considera que se puedan aislar las variables que intervienen en la realidad escolar o en la formación de grupos para actuar sobre ellos a modo de control, ya que las situaciones objeto de estudio son cambiantes; por tanto, no siempre es posible definir de forma objetiva las situaciones del aula (entorno educativo), así como las actuaciones de los docentes y de los propios escolares participantes. Las estrategias o instrumentos para demostrar esa credibilidad son los siguientes:

- Revisión bibliográfica: a partir de la consulta realizada en un importante y variado número de publicaciones que sirvieron como base para legitimar la formación de nuestro discurso.
- Triangulación y validación de la metodología y de los resultados de la investigación sobre los participantes (a través de la consulta a expertos en Didáctica General y de las Ciencias Sociales, así como a otros docentes con los que he compartido materia en el contexto educativo objeto de estudio) y de instrumentos empleados como han sido los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión.
- El trabajo prolongado en el mismo contexto, que me ha permitido recoger observaciones y registros con objeto de comprobar y reafirmar nuestras creencias, a través de una observación persistente, haciendo uso de diferentes medios para confirmar la veracidad de los hechos. En nuestro caso, valga como muestra mi experiencia docente de cinco años en la sección de Lublin.
- Comprobación de datos y resultados, a partir de esto todos los participantes en la investigación han tenido la oportunidad de leer los resultados obtenidos, tanto en los GD como en las entrevistas realizadas obteniendo su conformidad tanto de lo que allí se dice, así como del proceso seguido para dicha investigación.

En la siguiente tabla (3.11.) presentamos una serie de estrategias que nos han permitido obtener una mayor veracidad de los resultados a lo largo del estudio:

Aplicabilidad/transferencia (validez externa/generalización): Para atender a un criterio de generalización, se debe comprobar si los datos generados en dicha investigación se pueden transferir a otros contextos diferentes o con otros sujetos. Sin embargo, en la Investigación cualitativa este criterio no es posible, ya que las realidades objeto de estudio son claramente diferentes, aunque si se pueden orientar a otro tipo de estudios o investigadores. Para hacer más aplicable/ transferible una investigación a otros contextos hemos realizado las siguientes tareas:

- Describir de forma detallada y suficientemente explicativa el contexto que ha sido objeto de estudio. Los escenarios en donde se ha realizado el estudio con el mayor número de detalles.

- Explicitado el proceso metodológico empleado, justificando las razones que han determinado el uso de unos determinados instrumentos, así como los ajustes de ellos a la realidad objeto de estudio.
- Describir los participantes con el mayor número de datos posibles.

Estrategias para comprobar la credibilidad del estudio	F.I.	F.E.	V.I.	V.E.
Observación un acontecimiento de forma prolongada		X	X	
Observación un acontecimiento en profundidad		X	X	
Triangulación de instrumentos, técnicas u observadores		X	X	
Presencia de expertos como amigos críticos		X	X	
Revisión de los casos negativos y de las personas discrepantes con objeto de comprobar de qué forma contradicen los resultados finales. Permiten completar los resultados del estudio		X	X	X
Análisis de algunos datos de forma separada y comprobar si nos aportan la misma información que la totalidad		X	X	
Descripción en detalle los contextos en que se desarrolla el estudio	X			X
Descripción de los intereses de los participantes y del propio investigador		X		
Descripción de los procedimientos empleados durante el proceso de investigación	X			
Creación de un proceso de auditoria anotando las referencias de cada uno de los documentos empleados en el estudio, con objeto de ser localizados por otros estudiosos	X	X	X	
Recopilación de los datos en un contexto apropiado	X	X	X	X
Obtención del consentimiento de los participantes, llegar a un acuerdo/ contrato negociado con ellos.	X	X		
Protección del anonimato de los participantes con seudónimos	X			
Alusión a los documentos y textos originales extraídos de los propios participantes	X	X	X	X
Distinción entre los datos que son recogidos de las opiniones de los participantes de las personales.		X	X	
Definición de todos aquellos conceptos o terminología que aparezca recogida en el estudio, para evitar que se confundan las posibles interpretaciones		X	X	X
Definición en profundidad las característica y perfiles de los participantes	X			X

F.I. : Fiabilidad interna; F.E.: Fiabilidad externa; V.I. : Validez interna; V.E.: Validez externa

Tabla 3.11. Estrategias para comprobar la credibilidad de un estudio (adaptado de Goetz y Le Compte,1988; Guba, 2008).

Consistencia o estabilidad en la observación/dependencia (fiabilidad interna): En el ámbito de la investigación cualitativa resulta improbable que se reproduzcan situaciones similares, ya que la realidad es cambiante, así como las condiciones en que se realizan los estudios. Por ejemplo, resulta poco probable que dos investigadores que observan una misma situación extraigan datos exactamente iguales, ya que cada uno de ellos se verá influenciado, entre otros, por sus intereses, experiencias previas, conocimientos, creencias o valores. Tan solo se podrán obtener percepciones similares si se establecen previamente unos criterios muy claramente explicitados y delimitados. Con objeto de dar consistencia a nuestros datos, hemos atendido a las siguientes estrategias:

- Se ha llevado un proceso muy sistematizado en la recogida de información, dando rigurosidad no sólo a los instrumentos seleccionados sino a su uso.

- Se ha llegado a acuerdos entre los participantes en el estudio, sobre los conceptos empleados, ya que en ocasiones se dice lo mismo, pero con distintas palabras lo cual puede llevar a diferentes interpretaciones.
- Se ha cuidado que toda la información se recoja, siendo necesario transcribir todas las reuniones o entrevistas, empleando grabadoras o video que nos han facilitado dicha tarea. Los testimonios han sido recogidos de forma literal, evitando interpretaciones ajenas a lo expresado por los participantes.
- Se ha consensuado con los participantes el contenido de los documentos finales con objeto de que les confirmaran y contrastaran con los informes previos.
- Se ha triangulado con otro tipo de instrumentos la información recogida inicialmente.
- Se ha comprobado el proceso seguido durante la investigación y los resultados obtenidos con otros estudios similares.

Neutralidad/independencia/confirmación (fiabilidad externa): Desde una perspectiva cualitativa, la participación del investigador forma parte de los resultados del estudio; siendo clave tanto en cuanto a la elección de los instrumentos, como a su posterior interpretación. A la hora de reflejar la neutralidad, el investigador debe exponer claramente su postura a favor o en contra de su actuación durante el proceso, permitiendo a los observadores externos conocer sus verdaderas intenciones.

Con objeto de poder tener garantías de que la investigación ha tratado de ser neutral y la actuación del investigador independiente, se han realizado una serie de pruebas de control o verificación en base a poder:

- Explicitar las intenciones del investigador a lo largo del estudio, señalando los pasos realizados y las razones que motivan dichas actuaciones.
- Emplear los instrumentos adecuados y de la forma técnicamente correcta.
- Saturar los resultados recogiendo testimonios documentales que nos han permitido confirmar las interpretaciones realizadas (seleccionando aquellos comentarios u opiniones expresadas por los participantes o por fuentes teóricas para corroborar y confirmar nuestras propias interpretaciones). Estos datos están suficientemente reflejados a partir de quién lo dijo, cuándo y dónde, para facilitar su posterior comprobación.
- Elaborar informes amplios que recogen referencias documentales de entrevistas y grupos de discusión.
- Describir minuciosamente los hechos que expresan el pensamiento de los participantes y del propio investigador. Para ello, se explicita el proceso seguido durante el estudio indicando cómo se recogen los datos, cómo se analizan, su relación con los participantes, sus creencias en relación con dicho estudio o las teorías implícitas que nos llevan a determinadas conclusiones.
- Por último se facilitó la posibilidad de replica de otros investigadores, con objeto de completar o dar otro tipo de interpretaciones al estudio.

3.4.- Aspectos éticos de la investigación

Uno de los fines de esta investigación, además de la pertinente valoración del funcionamiento de un determinado programa curricular, ha sido tratar de introducir un análisis crítico que permita subsanar y dar respuesta a aquellas carencias diagnosticadas que consideramos que redundan en la calidad del mismo. Las propuestas de mejora que se plantean en el estudio no solo son aplicables a nuestro contexto educativo sino que, se pretende que puedan ser compartidas con la comunidad científica, con objeto de que puedan extrapolarse a realidades educativas similares para que otros educadores puedan mejorar sus prácticas docentes.

Una de las cuestiones comprometidas es de qué manera los investigadores, tomando como base su imparcialidad, puedan responsabilizarse en cumplir una serie de normas o pautas de conducta ética a la hora de desarrollar sus indagaciones. En primer lugar, en lo que respecta al proceso de construcción del marco teórico, en nuestro caso podemos afirmar que hemos tratado de reproducir con la mayor fidelidad posible las diferentes informaciones procedentes de la literatura científica, incorporándose la referencia bibliográfica debidamente citada según la normativa APA, con el fin de proteger los derechos de propiedad intelectual de los diferentes autores.

En segundo lugar, durante la fase de aplicación de las diferentes herramientas de obtención de datos y su posterior tratamiento de los resultados, se han tenido muy en cuenta los siguientes criterios:

- Consentimiento informado: todos los colaboradores o participantes en la investigación han estado informados sobre los objetivos e intenciones de la investigación. Su colaboración ha sido voluntaria, así en la cabecera del cuestionario destinado a los alumnos se hace referencia a la naturaleza de la investigación indicándose además el carácter voluntario de su cumplimentación. En el caso de los grupos de discusión y las entrevistas se les facilitó, de manera oral y escrita, una serie de informaciones aclaratorias, antes del desarrollo de la actividad. En cualquier caso, en todo momento, cualquiera de los participantes ha podido renunciar libremente a su participación.
- Confidencialidad: el tratamiento de los datos de esta investigación ha sido absolutamente confidencial. A partir de ello, se ha tratado de dar privacidad a la información facilitada; en su caso se parte del consentimiento de los profesores participantes. Por lo que respecta a los cuestionarios, al ser anónimos se ha tratado de garantizar la confidencialidad de los datos o valoraciones personales aportados por el alumnado. Para el caso de los grupos de discusión, se han empleado las iniciales de los nombres y apellido de los participantes, mientras que en las entrevistas en profundidad el criterio adoptado ha sido su ordenación numérica.
- Ecuanimidad: se parte del respeto a las opiniones vertidas por todos los participantes en el estudio. Así ningún punto de vista ha estado por encima de otro, independientemente de si se trataba de un profesor o de un alumno.
- Fidelidad de los datos: los resultados de los cuestionarios han sido revisados y categorizados con el mayor rigor posible. Del mismo modo, en las grabaciones y posteriores transcripciones de las entrevistas y los grupos

de discusión se ha tratado de reproducir fielmente la realidad, sin manipular en modo alguno la información facilitada. Igualmente se ha tratado de evitar excluir de forma intencionada datos en el estudio o añadir información que no se corresponde con el mismo. La totalidad de las transcripciones se recogen en el citado anexo para ser consultadas como prueba de veracidad.

3.5. Calendario de trabajo

El desarrollo de esta Tesis Doctoral se puede temporalizar en las siguientes fases (tabla 3.12.):

Fase I	Revisión bibliográfica sobre la temática. Revisión de la literatura sobre el tema y elaboración del marco teórico que orientará y guiará el trabajo	Enero – Septiembre 2013
Fase II	Diseño de los instrumentos de recogida de datos: Determinación de los procedimientos para la realización del diagnóstico o análisis del contexto educativo	Septiembre – Marzo 2014
Fase III	Aplicación de los instrumentos de recogida de datos: entrevistas, grupos de discusión y encuestas	Encuestas: Marzo - Abril 2014 Grupos de discusión: Octubre 2014 Entrevistas: Octubre - Noviembre 2014
Fase IV	Análisis de los datos obtenidos por los instrumentos de recogida de datos	Mayo 2014 - Diciembre 2014
Fase V	Elaboración y redacción del documento de Tesis	Junio 2013 – Febrero 2015

Tabla 3.12. Temporalización de la Tesis Doctoral

Capítulo 4: Análisis de los resultados

4.1. Resultados del estudio.

- 4.1.1. Valoración de la competencia lingüística del alumnado
- 4.1.2. Valoración del programa
- 4.1.3. Valoración de los alumnos sobre metodología docente del proceso de enseñanza-aprendizaje
- 4.1.4. Valoración de las competencias TIC
- 4.1.5. Conclusiones sobre el grado de satisfacción y dificultades del programa

4.1. Resultados del estudio

A lo largo de este capítulo, se presentarán los resultados recogidos a través de los tres instrumentos que hemos utilizado en la investigación: cuestionarios y grupos de discusión con alumnos, y entrevistas con profesores. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, para el análisis de los cuestionarios se ha empleado el programa estadístico *SPSS Statistics*. En primer lugar, se realizó una valoración media (estadístico descriptivo) de los resultados globales de la población objeto de estudio, incluyendo la dispersión o desviación típica de los resultados. En segundo lugar, se recogió el grado porcentual de cada una de las respuestas⁷⁷ (estadístico de frecuencias) y, por último, incluimos una tabla con las valoraciones medias (estadístico descriptivo), que incorporamos al lado derecho de cada gráfica, de un total de seis centros: los tres con valores más altos (en verde) y los otros tres con resultados más bajos (en rojo).

Para el análisis de la información recabada en el GD, se ha tenido en cuenta la categorización previa relativa a las cuestiones que fueron objeto de debate. Así las opiniones de los estudiantes participantes en el (GD), se han ordenado y clasificado en razón a las preguntas del cuestionario, situándolas a continuación de las preguntas analizadas en la encuesta.

Por último, para las entrevistas de los profesores se han tenido en cuenta los resultados recogidos en los cuestionarios y del GD. Se trataba de que los profesores pudieran confirmar o rectificar las valoraciones expresadas por los estudiantes, añadiendo sus opiniones sobre las cuestiones del estudio.

Para facilitar la lectura del análisis de los resultados obtenidos, a partir de los tres diferentes instrumentos (cuestionario, grupo de discusión y entrevistas), se mantiene la misma clasificación de las preguntas en los cuatro bloques recogidos en el capítulo de la metodología. Es decir: 4.1.1) valoración de la competencia lingüística del alumnado; 4.1.2) valoración del programa; 4.1.3) valoración de la metodología de enseñanza-aprendizaje y, por último, 4.1.4) valoración de las competencias TIC. También, se incluye un apartado (4.1.5), las valoraciones del programa y su nivel de dificultad.

4.1.1. Valoración de la competencia lingüística del alumnado

⁷⁷ En los gráficos de barras los valores representan: 1: ninguna, 2: pocas, 3: algunas, 4: bastante y 5: muchas.

Con estas preguntas se pretendía conocer dos aspectos vinculados con la competencia lingüística: en primer lugar, las oportunidades de los alumnos polacos de comunicarse con alumnos españoles residentes en España; así como de visitar, en algún momento, algún país hispanohablante y, en segundo lugar, la autovaloración que ellos dan a su nivel de español en cuanto a la comprensión auditiva, lectora, oral y escrita. A partir de estas dos cuestiones:

P.4⁷⁸. ¿Cuáles han sido las oportunidades de los estudiantes para hablar español con alumnos nativos habitantes de España, durante sus estudios en el Liceo?

La valoración media de esta pregunta es (2,9), lo que nos indica que los alumnos polacos no han tenido muchas ocasiones de utilizar el español como lengua vehicular con alumnos de nuestro país (fig. 4.1). En la distribución de los resultados, el valor 2 y 3 se relacionan respectivamente con el 26,3% y el 30,5% de las respuestas; lo que indica que más de la mitad del alumnado no ha tenido oportunidad de hablar en español con compañeros nativos. Por el contrario, el 18,9% lo consideran como bastante y el 11,5% como mucho.

Por centros, se reflejan grandes diferencias: hay liceos con valores que superan los 3 puntos como Cracovia (3,46), Gdansk III (3,42) o Varsovia XXXIV (3,25); mientras que Gdansk XV, Varsovia XXII y Wroclaw se sitúan por debajo de 2,6. La nota más baja, correspondiente a Gdansk XV (2,3), está a un punto de diferencia respecto al valor más alto del centro escolar de Cracovia.

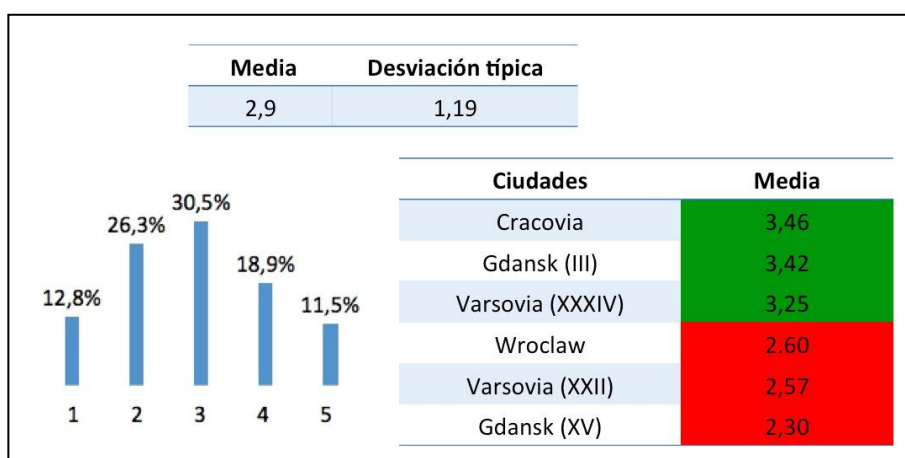


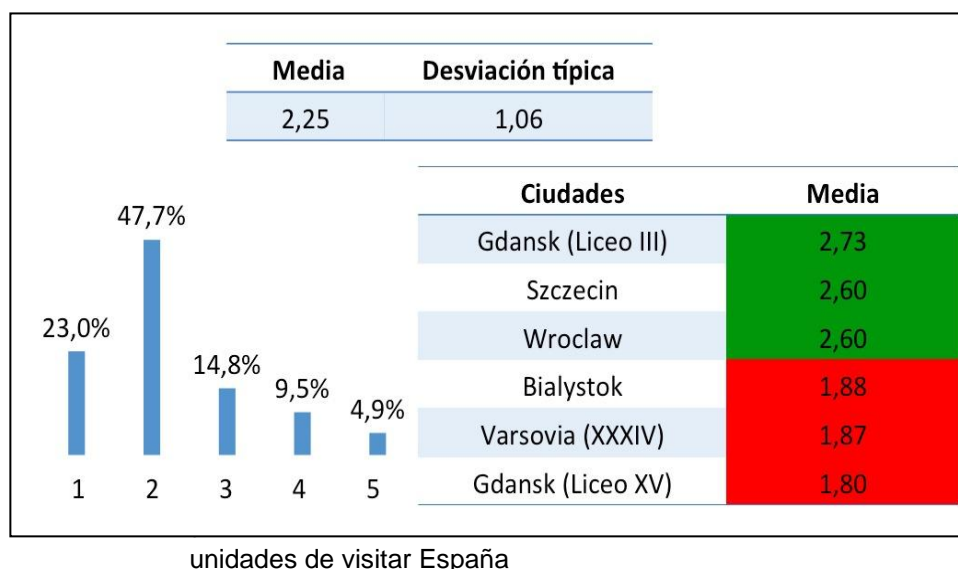
Fig. 4.1. Oportunidades de hablar español con alumnos nativos

P.5. ¿Los alumnos polacos han visitado recientemente algún país de habla hispana?

A partir de la lectura de la siguiente tabla (fig. 4.2), se puede observar claramente que el 47,7%, casi la mitad de los alumnos, no han tenido oportunidades de visitar países de habla hispana y un escaso 23% no lo han hecho nunca. Por otro lado, tan solo un 4,9% afirma haberlo hecho en muchas ocasiones. Las cifras más altas corresponden con los estudiantes de Gdansk III

⁷⁸ P. seguido de un número hace referencia al número de pregunta del cuestionario.

(2,73), Szczecin (2,60) y Wroclaw (2,60); mientras que las más bajas, con cifras inferiores a 2 están, los centros de Bialystok (1,88), Varsovia XXXIV (1,87) y Gdansk XV (1,80).



P.6. ¿Cómo los alumnos polacos valoran su nivel de español?

Con objeto de que el alumnado pudiera autovalorar su nivel de español, se establecieron cuatro dimensiones, dos relativas al nivel de comprensión (auditiva y lectora) y otras dos respecto al nivel de expresión (oral y escrita)⁷⁹.

Los resultados que figuran en la siguiente tabla (4.1.), muestran una desviación típica bastante homogénea, con una diferencia entre el valor más alto (0,81) y el más bajo (0,75) de apenas 0,06 puntos. En el caso de las medias de los resultados, las cifras más elevadas corresponden a la comprensión auditiva con valores cercanos a 4, lo que refleja que este alumnado se considera con un alto nivel de entendimiento cuando otros hablan en español. Inmediatamente después, con un valor de 3,8 está la comprensión lectora; es decir, la capacidad de leer y entender cualquier material escrito en español (en algunos casos, documentos facilitados por el profesor, y en otros realizados a partir de búsquedas bibliográficas o consultas en la red). La expresión escrita se sitúa en el tercer puesto, con un valor de 3,5 puntos, lo que indica que estos alumnos se atribuyen un nivel medio-alto a la hora de escribir español. Las mayores dificultades surgen con la expresión oral (3,3), valoración baja que puede estar relacionada con el miedo a cometer errores delante de los compañeros.

⁷⁹ Para facilitar la lectura de este apartado, se consideraron los siguientes valores: 1 muy bajo, 2 bajo, 3 medio, 4 alto y 5 muy alto.

	Media	Desviación típica
Comprensión auditiva	3,98	0,75
Comprensión lectora	3,8	0,75
Expresión oral	3,3	0,81
Expresión escrita	3,5	0,78

Tabla 4.1. Nivel de dominio del español

Analizados los datos de manera global, se presentan los resultados sobre la valoración de los estudiantes de su dominio de español por centros. Según la tabla (4.2.), donde se reflejan las valoraciones medias de las cuatro capacidades lingüísticas (escribir, leer, hablar y escuchar). La valoración media de estos centros se sitúa en 3,64; lo que supone un nivel medio/alto en competencia lingüística. Si bien tan solo, seis centros aparecen por encima de esta media⁸⁰. La desviación entre los más altos, Poznan (3,92), Wroclaw (3,82) y Cracovia (3,86) y los más bajos, Katowice (3,42), Bialystok (3,4) y Gdansk XV (3,37) es de 0,55 puntos.

Una vez analizados los datos correspondientes a las capacidades lingüísticas de manera unificada, se hará por separado. Además de considerar la distribución de las frecuencias de cada una de ellas, mostraremos también las de los tres centros con los resultados más altos y más bajos.

⁸⁰ Estos datos deben de ser tomados con cautela, ya que son valoraciones de los alumnos sobre sus capacidades lingüísticas. Por ello, se consideró oportuno contrastar estos datos con los resultados de los exámenes de matura de español del curso (2013-2014).

	Ciudades	Media
	Poznan	3,92
	Wroclaw	3,90
	Cracovia	3,86
	Radom	3,86
	Szczecin	3,82
	Varsovia (Liceo XXII)	3,73
	Bydgoszcz	3,60
	Lublin	3,55
	Lódz	3,53
	Gdansk (Liceo III)	3,52
	Varsovia (Liceo XXXIV)	3,50
	Katowice	3,42
	Bialystok	3,40
	Gdansk (Liceo XV)	3,37

Media	3,64
-------	------

Tabla 4.2. Valoración media del nivel de dominio del español por centros

La comprensión auditiva

La comprensión auditiva (fig. 4.3) es la capacidad lingüística que el alumnado se valora de manera más alta. Solamente el 1,2% de los encuestados presenta valoraciones bajas o muy bajas. Mientras que casi la mitad de los encuestados (49,4%), considera que su nivel es alto. Las valoraciones más elevadas aparecen en el 25,5% de los encuestados, mientras que el restante 23,9% se considera tener un nivel medio.

La distribución por centros, según la tabla (x), indica que: los tres centros con mejores valores son: Radom (4,3), Lódz (4,28) y Varsovia XXIII (4,21). Por el contrario, los menores valores aparecen en las dos secciones de Gdansk III y XV (con 3,89 y 3,70 respectivamente), y Bydgoszcz (3,68).

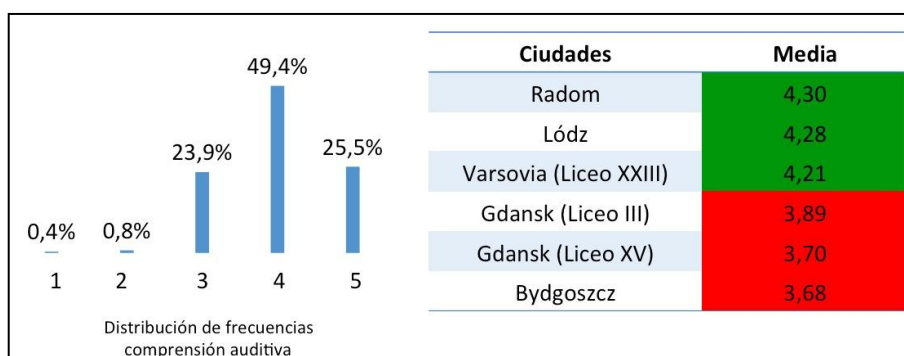


Fig. 4.3. Nivel de comprensión auditiva

Comprensión lectora

La comprensión lectora, es la segunda de las capacidades que el alumnado señala con valores más elevados como se observa a continuación (fig. 4.4.). A partir del análisis de su distribución, más de dos tercios del alumnado (68,3%), se valoran con un nivel de comprensión alto y muy alto (50,6% y 17,7% respectivamente). Por otro lado, ninguno de los encuestados tiene problemas graves con el español leído y, tan sólo, un 3,3% acredita un nivel bajo.

En los resultados por centros, con una desviación cercana al punto (0,8), los de mejores resultados son: Cracovia (4,2), Wroclaw (4,2) y Radom (4); mientras que las secciones con más bajos valores son las de Lublin (3,64), Gdansk XV (3,47) y Bialystok (3,39).

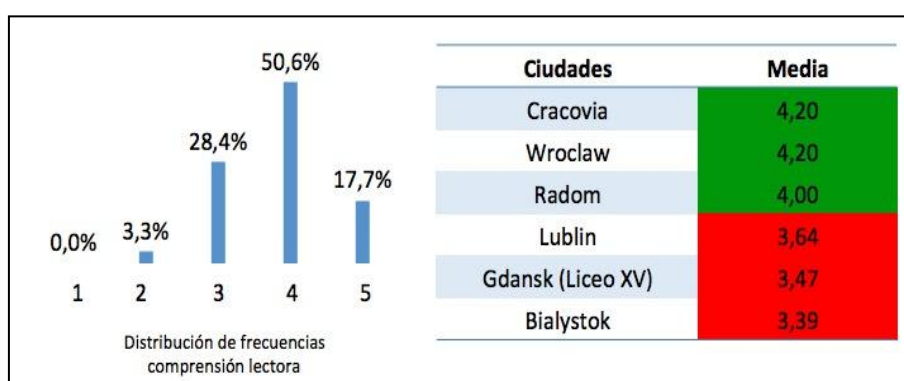


Fig. 4.4. Nivel de comprensión lectora

Expresión oral

La capacidad de expresarse oralmente en español (fig. 4.5.), es el indicador que señalan los estudiantes con los resultados más bajos. Un 61,5% de los encuestados considera que su nivel de comprensión oral es medio-bajo, seguido de un 29,2% que afirma tener un nivel algo más elevado. Tan sólo el 7,4% lo considera muy alto. Mientras que con cifras poco representativas (1,2%), se hallan los que apenas pueden expresarse en español.

La distribución por centros es: Poznan (3,66), Cracovia (3,60) y Radom (3,46) con resultados por encima de la media; mientras que los menos valorados están en: Gdansk XV (2,91), Varsovia XXXIV (2,87) y Lódz (2,71).

Para comprobar si existe una relación entre lo expresado por los alumnos, en sus autovaloraciones, y las calificaciones oficiales del examen de *matura* oral para la obtención del título de bachiller español para el conjunto de las SS.BB. polacas, adjuntamos la siguiente tabla de resultados (tabla 4.3).

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

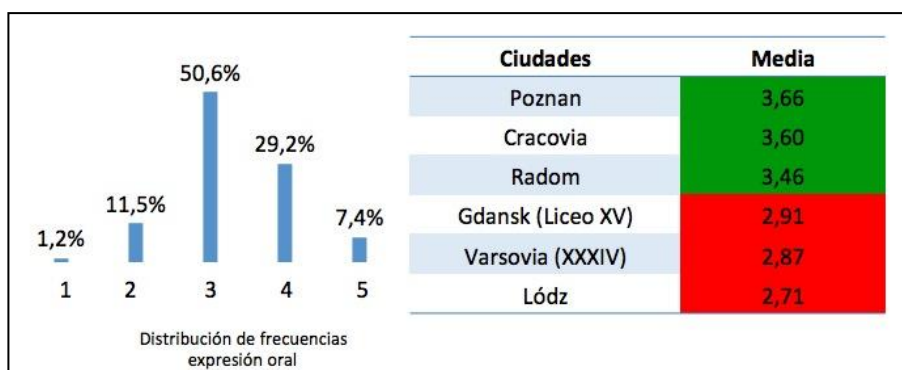


Fig. 4.5. Nivel de comprensión oral

Centro	Total alumnos	Alumnos presentados	Nota Media (sobre 20)
Bialystok	25	15	12,79
Bydgoszcz	27	5	17,51
Cracovia	30	23	18,52
Gdansk (Liceo III)	21	7	13,57
Gdansk (Liceo XV)	17	10	13,67
Katowice	32	21	16,89
Lublin	17	9	16,33
Lódz	24	18	15,24
Poznan	24	23	16,23
Radom	29	10	17,78
Szczecin	16	16	15,13
Varsovia (Liceo XXII)	25	18	18,35
Varsovia (Liceo XXXIV)	27	11	14,45
Wroclaw	23	16	15,85
	337	202	15,88

Tabla 4.3. Resultados de la matura oral por centros, curso 2013 - 2014

Se aprecia una alta correspondencia entre las autoevaluaciones de los alumnos y los resultados de esta prueba de conocimientos⁸¹. Es el caso de Cracovia (18,5) y Radom (17,78), y en menor medida Poznan (16,23). Igualmente, ocurre en las secciones que presentan valores inferiores: Gdansk III (13,57), Varsovia XXXIV (14,45) y Łódź (15,24). No obstante, por debajo de estos valores hay secciones en las que sus alumnos otorgaron mayores calificaciones a su nivel de expresión oral, como Białystok (12,79) y Gdansk III (13,57).

Expresión escrita

La última de las competencias lingüísticas objeto de estudio tiene que ver con la capacidad de escribir en español. La valoración media que recibió fue de 3,5 con la siguiente distribución (fig. 4.6.): la gran mayoría de los encuestados (81,9%), considera que su nivel de español escrito se sitúa entre medio (39,1%) y alto (42,8%). Tan solo un 9,9% afirma tener un nivel muy alto; por el contrario, un porcentaje ligeramente inferior al anterior (8,2%) lo valora bajo. Ninguno de los encuestados asignó el valor más bajo. El alumnado de Poznan (4), Szczecin (3,9) y Wrocław (3,9) afirman tener una mejor expresión escrita; mientras que los de Gdansk XV (3,32), Łódź (3,28) y Białystok (3,21) muestran los valores más bajos.

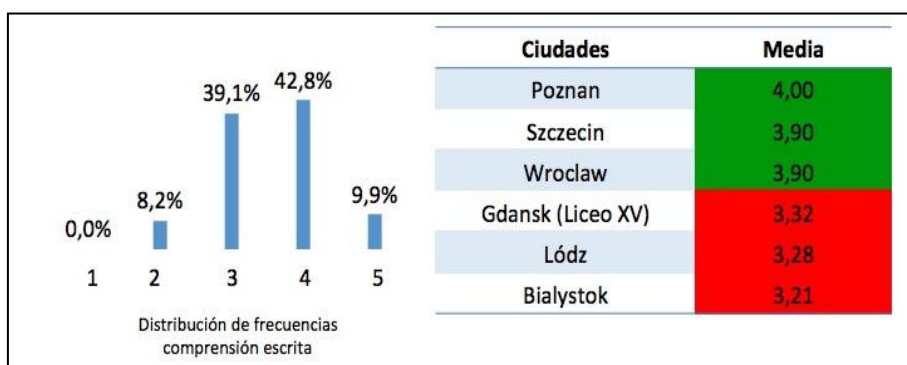


Fig. 4.6. Nivel de comprensión escrita

A través del análisis anterior, podemos señalar que las capacidades lingüísticas y los centros con mejor valoración serían: la comprensión auditiva en el alumnado del centro de Radom con 4,3; seguida de la comprensión lectora en Cracovia con 4,2; y de la comprensión escrita en Poznan con 4; y, por último, la comprensión oral en Poznan con 3,6.

En el debate del (GD), se han recogido cuáles eran los problemas más frecuentes del alumnado para aprender español. Así, la mayoría de los estudiantes reconocen que el principal problema está en conseguir buena comunicación oral.

⁸¹ En algunas secciones, el porcentaje de alumnos presentados a la prueba de madura es inferior al 50%, por lo que los resultados antes mencionados, hay que tomarlos con cautela.

“empezar a hablar es una dificultad, aunque conoces los tiempos y el vocabulario, y también sabes cómo conjugar los tiempos no sabes hablar... hay como una frontera y cuesta pasarla” (AD).

“hablar, para mi es lo más difícil” (MK).

“también es complicada la pronunciación” (AD).

En ocasiones, el problema surge con determinados aspectos gramaticales.

“para mi la gramática y el uso del subjuntivo pero... al final lo usas por intuición” (WL).

Para otros alumnos la mayor dificultad es empezar a pensar en español.

“para mi el problema más grande fue dejar de pensar en polaco y empezar a pensar en español” (KN).

Ante estos problemas, los alumnos proponen que se incrementen las actividades comunicativas en español, ya sea en el propio contexto educativo, como a partir de organizar intercambios con estudiantes españoles y viajes culturales a España.

“deberíamos hablar más en las lecciones” (KN).

“tener más oportunidades de viajar a España, para hablar con españoles, ya que el haber participado en intercambios me ayudó mucho” (AD).

“participar en debates en clase” (WL).

“poder hablar más con españoles” (MK).

Todos estos participantes en el GD expresan que gracias a los viajes o intercambios, organizados en sus centros educativos, han tenido oportunidades para hablar con nativos hispanos, lo que ha dado origen a una mejora de sus competencias de expresión oral.

“yo he tenido muchas posibilidades de hablar español durante el intercambio, y ahora hablo por Facebook” (OK).

“el poder hablar con los profesores y también con las personas que has invitado a las clases y con las que hemos hecho videoconferencias” (OS).

“yo solo con los profesores... nunca he estado en España pero me gustaría viajar” (MK).

“yo tengo contacto con los españoles del intercambio y con vosotros los profesores españoles” (JT).

No todos los alumnos participantes en el GD han tenido la oportunidad de conocer España, algo que repercutiría directamente en la mejora de sus

habilidades lingüísticas. La mayoría de los que han viajado, ha sido gracias a intercambios organizados por el centro educativo, viajes culturales financiados por la embajada española o como vacaciones.

“he estado tres veces en España, una vez en el intercambio en 1º de Liceo, después en un viaje organizado por la embajada española y en septiembre a un curso a Málaga” (AD).

“yo nunca, pero quiero ir” (MK).

“una vez con la excursión del gimnazjum y otra en vacaciones con mi amiga” (WL).

Analizados los resultados de los cuestionarios y contrastados con la opinión de los alumnos del GD, se recogen las opiniones de los profesores a los que se entrevistó. A partir de esta triangulación, hemos podido obtener un mayor contraste de opiniones. Concretamente, los profesores entrevistados valoraban de manera positiva los buenos resultados del nivel de competencia lingüística de sus estudiantes.

E2. “las altas valoraciones tienen que ver con la implicación de mi centro con el español. En el departamento de español somos ahora trece profesores de español, de ellos tres nativos españoles...el español en el centro se siente”

E5. “las altas valoraciones las relacionan con el sistema de enseñanza, ya que consideran que, cuando ya están en tercero, hacerles hablar y escribir mucho en clase les da seguridad”.

Por otro lado, algunos compañeros, se muestran sorprendidos por las bajas autovaloraciones de las capacidades lingüísticas de sus alumnos.

E1. “los resultados me sorprenden porque han tenido año 0 y considero que todos tenían un nivel avanzado (B2 e incluso C1). Era un grupo bastante heterogéneo, allí había un poco de todo, desde gente finalista en las olimpiadas de español, a cinco alumnos que no alcanzaban el nivel lingüístico esperado”.

Otro profesor justifica la poca autoestima que tienen algunos alumnos, al hecho de contar en el centro con un profesor que de forma continuada se queja de las pocas capacidades en lengua española que presentan sus estudiantes.

E1. “el tutor, que era su profesor de español con el que empezaron desde el curso 0, los repetía continuamente el bajo nivel de español que tenían, aunque no era verdad, para presionarlos y que se esforzaran más para que en la matura pudieran tener buenas notas”... “No estoy de acuerdo con esta opción, pero dice que a él le funciona. Considera que mermar la autoestima lingüística hace que se esfuercen más”.

La totalidad de los profesores confirma que las principales destrezas lingüísticas son la comprensión auditiva y la escrita.

E1. “en cualquier idioma ocurre, la destreza que más se desarrolla es la auditiva. Ya que el principal “input” que reciben en clase son las explicaciones del profesor”.

E2. “es más fácil entender que producir”.

E1. *“con la expresión escrita estoy bastante satisfecha, también escriben y redactan muy bien”.*

Sin embargo, la comunicación oral suele ser la que ofrece resultados más bajos.

E1. *“algunos chicos son bastante tímidos, no están acostumbrados a hablar en clase y esto influye mucho. A veces no es que no sepan, es que les da vergüenza”.*

Si excluimos el contacto casi diario con el profesorado nativo de su sección, pocas son las veces en las que el alumnado polaco puede comunicarse, de manera directa, con población hispana. No obstante es algo que vienen demandando desde hace tiempo, al influir en su motivación e interés por aprender español.

Las altas valoraciones corresponden con aquellos alumnos que han visitado España, bien sea por iniciativa propia o como actividad gestionada por el centro (intercambio o viaje cultural). Los propios centros realizan, y en algún caso dan facilidades, para llevar a cabo intercambios o viajes a España. En contadas ocasiones, se produce el contacto con inmigrantes españoles que residen en la ciudad. Uno de los profesores lo favorece a partir de la realización de videoconferencias con centros educativos y culturales españoles.

E3. *“el hecho de visitar España es para ellos estimulante, ya que les permite profundizar en el estudio de la lengua española”.*

E1. *“más de la mitad de la clase no ha tenido posibilidades de hablar con nativos españoles. El “input” de español que reciben solo es en clase, pues no tenemos intercambio con España”.*

E3. *“los alumnos se quejan de que en clase tienen pocas oportunidades de hablar con alumnos españoles”.*

E4. *“hemos hecho intercambios o viajes culturales, y han podido visitar los lugares donde se han desarrollado la historia que se explica en clase”.*

E1. *“estos chicos realizaron un viaje a Barcelona, en su segundo o primer año. Algunos si que han estado en España también de vacaciones y una alumna en Méjico”.*

E2. *“se producen contactos esporádicos con españoles Erasmus, de casi su misma edad, y trabajadores de empresas españolas... la ciudad donde trabajo es muy universitaria y es uno de los principales destinos de este tipo de estudiantes”.*

E5. *“todos los años hacemos viajes educativos a España e intercambios y, con las ayudas que nos dieron por ser mejor centro del año, fueron otros alumnos. Si los comparamos con otros centros vemos que hacemos muchos más viajes que la mayoría de centros en Polonia”.*

E2. *“sienten interés por comunicarse en español con jóvenes de su misma edad y con unas similares inquietudes a través de las redes sociales como Facebook”.*

E2. *“también han podido hablar con españoles a través de videoconferencia actividades que desarrollo con diferentes colectivos culturales o centros educativos españoles”.*

E5. *“a los alumnos les gusta hacer los viajes a España, el mayor impedimento es el económico, pero desde el centro siempre fomentan y no ponen problemas para viajar a España en cualquier época del año... Intentan facilitarles la vida en ese sentido”.*

Uno de los profesores considera que sus alumnos tienen más oportunidades de visitar España que la media, debido al elevado nivel económico de algunos de ellos.

E3. *“mi centro es el que más oportunidades de visitar en España debido al nivel económico de mis alumnos”.* *“Muchos viajan a España e incluso trabajan allí en verano”.*

4.1.2. Valoración del programa

El segundo apartado del cuestionario, pretende analizar el grado de valoración de la propuesta curricular. En primer lugar se analizan las motivaciones e intereses de los estudiantes para participar en este programa de enseñanza bilingüe. En segundo lugar, se revisan los diferentes grados de conocimiento e interés de los alumnos de los objetivos del programa, así como de los contenidos de la materia. El tercer aspecto tiene relación con los materiales didácticos empleados en el aula, para ello los alumnos se valoran el nivel de interés por su aprendizaje y el grado de comprensión sobre los materiales. Finalmente, valoran tanto el grado de satisfacción, como la dificultad que tiene la asignatura de Historia de España para ellos.

P.7 ¿Qué motivaciones e intereses señalan los estudiantes para participar en el programa educativo de las Secciones Bilingües?

A partir de los datos de la siguiente tabla (4.4), se puede comprobar cuáles son los principales motivos e intereses de los alumnos polacos para participar en el programa de las SSBB.

De los seis motivos propuestos en el cuestionario, el aspecto más valorado es el interés por el conocimiento del idioma español (4,58), con una desviación típica inferior al resto (0,7). Por debajo, se encuentra el interés por el conocimiento de la cultura española (3,57) y la posibilidad de enriquecer el expediente académico (3,47). De manera inferior se valora la obtención de mayores oportunidades laborales en España (3,36). El conocimiento de la historia de España es la segunda peor valorada con apenas un 3,14; mientras que el menor interés se encuentra la opción de acceder a estudios universitarios en España (3,05). Por tanto, según se recoge en la tabla, este alumnado muestra una alta motivación por conocer el idioma y la cultura española, siendo éstas las razones que destacan para participar en este programa bilingüe.

	Media	Desviación típica
Conocimiento del idioma español	4,58	0,70
Conocimiento de la cultura española	3,57	0,98
Enriquecer el expediente académico	3,47	1,07
Tener oportunidades laborales en España	3,36	1,09
Conocer la historia de España	3,14	1,06
Acceder a estudios universitarios en España	3,05	1,19

Tabla 4.4. Motivaciones de los alumnos para participar en el programa de las SS.BB.

Para la mayoría de los estudiantes de las SSBB, que han participado en el GD, matricularse en un programa bilingüe representa de manera prioritaria un medio para aprender español, una oportunidad de enriquecimiento cultural y una apertura de perspectivas laborales. De cada uno de esos aspectos, se destacan las siguientes razones:

En primer lugar, los motivos para la mayoría de los estudiantes tiene que ver con el aprendizaje de idiomas, en algunos casos justificado por dar continuidad a los estudios de español iniciados en su escuela de procedencia.

“estudiaba español en el gimnazjum y decidí no malgastar todo el esfuerzo que invertí en los estudios y continuar en el liceo...desde el principio sabía que no era algo popular y ahora cuando lo cuento a mis amigos se sorprenden, ya que es raro para ellos” (OS).

“yo no tenía un motivo especial para aprender español, quería conocer una lengua nueva que no fuera alemán o francés. Después de los años en el gimnazjum decidí continuar con el español en el liceo” (WL).

“a mi me gustaba como sonaba el español, veía series en español y lo imitaba a mi manera. Cuando nos invitaron en primaria para matricularnos en el gimnazjum pensé que era una buena oportunidad aprender español de forma barata, con tantas horas a la semana” (AD).

“en mi caso fue por casualidad porque en los centros de secundaria que están en mi barrio solo se aprende alemán y no quería hacerlo, por eso preferí la sección bilingüe. Empecé por casualidad y acabé estudiando ibéricas” (KN).

Desde otra perspectiva, también se observa como una de las motivaciones de los participantes el interés por conocer, a través del idioma, la cultura española. Sobre ello, algunos alumnos comentan lo siguiente:

“es mi pasión y quería saber más sobre España... sobre este país empecé a estudiar durante el último curso de gimnazjum...” (OK).

“empecé a estudiar español en el gimnazjum porque me gustaba y quería conocer la cultura española... porque bailo flamenco y es importante conocer idiomas” (JO).

Por último, se recogen opiniones que vinculan su interés por el español con sus posibles salidas profesionales; especialmente, con labores de traducción.

“empecé a estudiar español en el gimnazjum y decidí que quería ser traductora ... con las clases de historia puedo conocer muchas palabras que en las clases de español no puedo aprender y que son muy útiles” (WG).

“yo también empecé mi aventura con el español en el gimnazjum, y me gustaba esa cultura. Quería conectarlo con mi trabajo en el futuro” (JT).

A modo de conclusión, las motivaciones para matricularse en un centro bilingüe español son: aprender el español, adquirir un conocimiento cultural de nuestro país y ante las posibles expectativas laborales. Sin embargo, es escasamente valorada la opción de obtener un título oficial o de acceder a la universidad con esta formación.

En las entrevistas, las opiniones de los profesores coinciden con las motivaciones expresadas por los alumnos para formar parte de este programa. Para ellos, se trata de un modelo de enseñanza que en algunos centros tiene mucho prestigio y, por lo tanto, hay una alta demanda; lo que requiere hacer una importante selección de los estudiantes, como podemos observar en los comentarios siguientes.

E1. *“en mi centro por suerte hay muchos chicos que quieren entrar y, por tanto, la criba es bastante grande pudiendo seleccionar a los más interesados. Incluso mis alumnos no solo son de esta ciudad sino que proceden del entorno, lo que demuestra que hay muchos interesados”.*

E3. *“las participación en el programa tiene que ver con el prestigio que tiene el español en el centro donde trabajo”.*

Entre las principales motivaciones se hallan el conocimiento del idioma y la cultura española, esto último como complemento a lo anterior.

E1. *“conocer la cultura y el idioma es lo que más les interesa”.*

E5. *“la formación en español en nuestro centro parte desde el gimnazjum, su motivación más importante es aprender el idioma, a muchos también les gusta tener contacto con una cultura diferente. Cuando pasan al liceo el interés tiene que ver con su futura vida laboral y por sus posibilidades de viajar a países hispanohablantes”.*

E2. *“los alumnos a lo largo de sus estudios se dan cuenta de que pueden hablar muy bien la lengua, pero si no conocen la cultura, entonces, no acaban de entender o interpretar algunos comportamientos o pensamientos de los españoles”.*

La posibilidad de enriquecer el expediente académico y la oportunidad de poder iniciar estudios universitarios en España, no están muy valorados. El primero, por falta de reconocimiento de estos estudios bilingües por parte las autoridades de educación superior polaca y, en segundo lugar, por la falta de interés de los propios alumnos en abandonar su país e iniciar los estudios universitarios en España. Uno de los docentes, por el contrario, sí que considera la importancia del título para el futuro laboral de sus alumnos al acabar la universidad, como pudo comprobar en antiguos alumnos ya licenciados. Algo más altos son los valores que tienen que ver con las oportunidades laborales en España, si bien los índices han bajado debido a la actual situación económica. En algún caso, también hemos encontrado que el interés por la lengua española se dirige a la búsqueda de empleo en su propio país, como podemos apreciar en los comentarios siguientes.

E1. *“Poder enriquecer su expediente académico es muy relativo teniendo en cuenta que en la mayor parte de las universidades polacas no se lo van a valorar como merece, ni siquiera en las carreras de Iberística”.*

E1. *“ De este grupo, ninguno se fue a estudiar a España, pero normalmente todos los años suelen irse varios alumnos”.*

E5. *“los alumnos que se interesan por continuar los estudios universitarios en España son una minoría por eso no está entre sus principales motivaciones”.*

E2. *“respecto al interés por trabajar o estudiar en España, los valores son altos, el interés siempre está ahí, a todos les llama la atención nuestro país, sus formas de entender la vida, ... pero si la situación económica y social de España fuese mejor.... hace ya cinco años, casi todos decían que querían estudiar o hacer un Erasmus en España, ahora ha bajado mucho ese interés”.*

E1. *“nunca he notado en clase que las oportunidades laborales en España sean un motivo para cursar estos estudios. La mayor parte no quiere irse de Polonia o espera encontrar un trabajo en Polonia”.*

E5. *“estudiar en las SS.BB. y el título de Bachiller más que ayuda para entrar en la universidad, ya sabemos que no cuenta tanto, después de la universidad les puede favorecer su vida laboral. Me suelo encontrar con ex alumnos que están trabajando con empresas españolas gracias al español. Si muestras estos ejemplos a los alumnos, lo toman como una motivación... concienciamos a los padres de la importancia de estos estudios”.*

Existe un claro consenso entre los profesores, al afirmar que el interés por el conocimiento de la historia de España se encuentre entre las últimas motivaciones para participar en este programa. Algunos profesores lo justifican por: falta de madurez de algunos estudiantes, el desprestigio heredado del profesorado polaco al enseñar esta materia donde prima la memorización. Sin embargo, uno de los profesores entrevistados lo considera como un imperativo curricular necesario para la obtención del certificado español de bachiller.

E2. *“los alumnos no dan tanta importancia a la asignatura de Historia de España como quizás nos gustaría”.*

E5. *“el interés por la Historia de España puede tener que ver con su conexión con la cultura. No les gusta la historia clásica de fechas, nombres y reyes; sin embargo, les gusta aprender el entorno cultural de la Historia de España”.*

E1. *“las valoraciones más bajas tienen que ver con el interés por conocer la historia de España. Con quince años, que es la edad con la que entran, pues es normal que algunos no sientan interés por esta materia”.*

E4. *“les interesa aprender español sobre todo, a esas edades no les gusta generalmente ninguna historia, ni la polaca, ni la española. Es un tema de edad y madurez”.* *“su percepción está influenciada por la manera de enseñar la historia en Polonia”*

E2. *“como en el curriculum está prescrito que hay contenidos de historia de España, no les queda más remedio que estudiarlo”.*

P. 9. Valoración del nivel de interés por los materiales del profesor

Los materiales didácticos de los profesores de las SS.BB han obtenido del alumnado una elevada valoración (4,1) (fig. 4.7). Para el 77%, su interés es alto y muy alto; mientras que para un 4,5% son bajos y para, tan sólo, un 0,4% muy bajo. En consecuencia, para estos alumnos los materiales elaborados por el profesor son muy adecuados para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según la siguiente tabla (X), los centros de Poznan (4,8), Varsovia XXII (4,8) y Gdansk XV (4,4) ofrecen los resultados más elevados y muy por encima de la media. En el otro lado están Radom (3,38), Gdansk III (3,36) y Szczecin (3) con más de medio punto por debajo de la media.

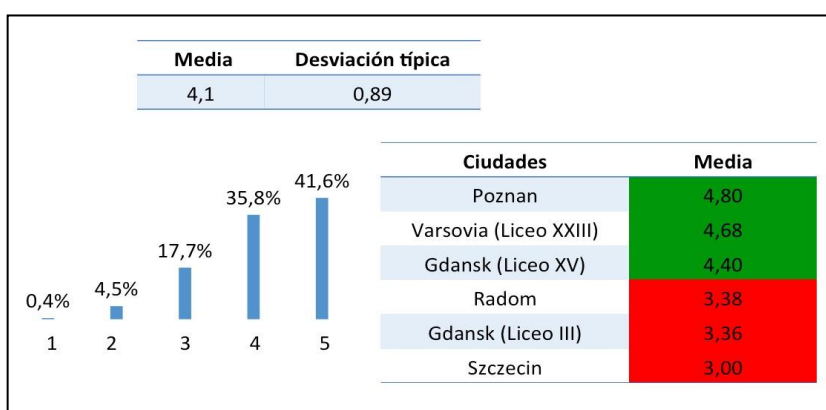


Fig. 4.7. Interés de los materiales del profesor

P. 10. Valoración sobre el nivel de comprensión de los materiales del profesor

Los materiales elaborados por el profesor son considerados para la mayoría de los estudiantes como muy comprensibles, con una media de 4,23 (fig. 4.8.). El 81,1% afirma entenderlos bastante o mucho y, tan solo, un 16% reconoce tener ciertos problemas de comprensión. Sin embargo, aquellos que presentan dificultades aparecen con un porcentaje bajo (3,8%). Estos resultados nos indican que los materiales didácticos, elaborados para el aula por los profesores españoles, favorecen el aprendizaje de los estudiantes, ya que los alumnos reconocen su alto grado de comprensión.

La distribución de los valores por centros educativos son los siguientes: por encima de la media destacan Varsovia XXII (4,89), Cracovia (4,86) y Poznan (4,77); sin embargo por debajo están los centros de: Radom (3,60), Gdansk III (3,40) y Szczecin (3,20).

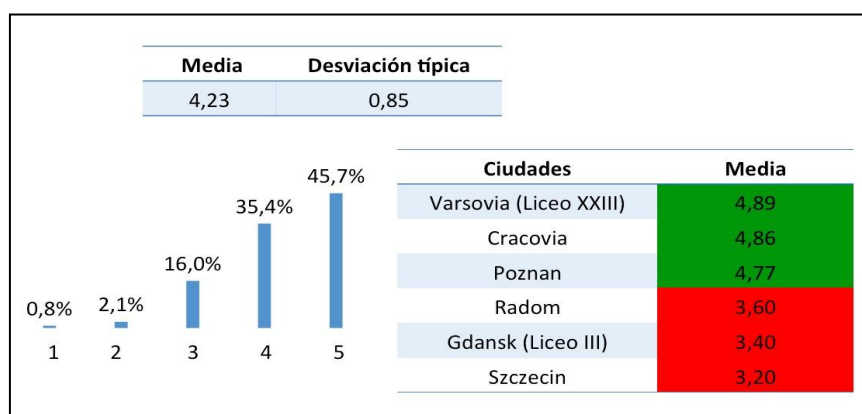


Fig. 4.8. Comprensión de los materiales facilitados por el profesor

A partir de las entrevistas a los profesores, hemos podido ampliar y conocer mejor el tipo de materiales que se utilizan en clase, justificar su uso, su nivel de comprensión o los más habituales en el día a día. En la mayoría de las ocasiones, todos esos materiales reciben buena valoración por parte de los alumnos. Su explicación se puede encontrar, básicamente, en dos factores:

En primer lugar, hay una clara correlación entre años de experiencia del profesor en el programa y la adecuación de esos materiales al nivel de los alumnos, como puede apreciarse en los comentarios siguientes.

E2. *“la valoración del nivel de comprensión de los materiales es un dato muy importante que tiene que conocer el profesor para adaptar su docencia”.*

E5. *“me preocupa mucho en adaptar los materiales al alumnado”.*

E2. *“por centros, las valoraciones más altas en comprensión de materiales se corresponden con los centros con profesores más veteranos en la sección”.*

E5. *“las valoraciones positivas también tienen que ver con los años de experiencia en la sección”.*

E1. *“los resultados de esta encuesta serían diferentes si se hubiese realizado a alumnos de hace cuatro años, ya que con los años de experiencia el profesor comprueba lo que funciona y lo que no... así va mejorando los materiales”.*

En segundo lugar, se trata de materiales adaptados que despiertan el interés del alumnado, ya que son estimulantes y con cierto grado de complejidad. Uno de los profesores admite no repetir nunca materiales en clase, estando en continuo proceso de revisión y adaptación pedagógica a las demandas reales del grupo, como se detalla a continuación.

E1. *“preparar los materiales ayuda conocer a los alumnos, su nivel, cómo estudian ...siendo necesario ir probando lo que funciona y no funciona”.*

E2. *“los recursos didácticos en clase tienen que ser comprensibles, atractivos, interactivos y adaptados a su nivel...deben servir también para superar con garantías el examen de matura”.*

E1. *“los materiales se entienden bastante bien porque están enfocados a los conceptos claves de matura y eso facilita lo que los alumnos tienen que estudiar y lo que es realmente importante”.*

E2. *“están en cierta medida adaptados a los intereses de los estudiantes de hoy (presentaciones audiovisuales, podcast, blogs...), a veces, incluso como apoyo hago algunas traducciones al polaco”.*

E5. *“las valoraciones de mis materiales son altas... parto de los materiales de otros años y los adapto a lo que cada grupo necesita... no repito nunca actividades e introduzco juegos informáticos”*

Finalmente, señalar que las bajas valoraciones obtenidas en algunos centros pueden estar relacionadas con problemas de comunicación o de disconformidad de los alumnos.

E4. *“los bajos resultados se pueden deber a que en mi centro no es posible hacer fotocopias y se los tengo que mandar por mail para que los impriman. Aunque a veces no lo hacen porque no quieren gastar dinero. Esto me ha provocado muchas discusiones en clase”.*

E3. *“el libro de texto no es un material adaptado...es un problema con el que me encontré cuando llegué y lo dejé de usar porque no funcionaba”.*

P. 11. ¿Los alumnos conocen los objetivos de la asignatura de Historia de España?

La casi totalidad de los alumnos de las Secciones Bilingües (90,5%) conocen los objetivos del programa, mientras que tan sólo es el 9,5 % los que no (tabla 4.5).

Si	No
90,5%	9,5%

Tabla 4.5. Alumnado que conoce los objetivos del programa

P. 12. ¿Cuál es el interés del alumnado por los objetivos del programa?

Para facilitar la valoración de los objetivos del programa, por parte de los alumnos, se redujeron a cinco los ocho objetivos del currículo oficial. Los resultados que reflejamos en la siguiente tabla (4.6), son los siguientes:

Para el alumnado, el objetivo más valorado es “*conocer los acontecimientos más importantes de la historia de España*” (3,62); el segundo, es saber “*situar en el proceso histórico español en el ámbito internacional*” (3,54); el tercero, con resultados bastante similares, es “*conocer y valorar el patrimonio artístico español*” (3,4). Finalmente, el menos valorado, por debajo de los anteriores (2,85) es “*conocer las diferentes constituciones que ha tenido España durante su proceso democrático*”. Por tanto, conocer los acontecimientos de la historia de España y situarles en el contexto internacional son los dos objetivos más valorados por el alumnado, como recogemos en la tabla siguiente.

	Media	Desviación típica
Conocer los acontecimientos más importantes de la historia de España	3,62	0,98
Situar en el proceso histórico español en el ámbito internacional	3,54	1,06
Fomentar una visión integradora de la Historia de España	3,42	1,06
Conocer y valorar el patrimonio artístico español	3,40	1,13
Conocer las diferentes constituciones que ha tenido España durante su proceso democrático	2,85	1,13

Tabla 4.6. Interés por los objetivos del programa

P. 13. ¿Cuál es el interés del alumnado sobre los contenidos del programa?

Para los estudiantes polacos, los once contenidos más interesantes de la materia de Historia de España son los siguientes (tabla 4.7):

	Media	Desviación típica
La Segunda República y la Guerra Civil	3,82	1,12
La Dictadura Franquista	3,82	1,15
La España democrática	3,61	1,15
El patrimonio artístico español	3,50	1,25
Los Reyes Católicos	3,34	1,19
El Islam andalusí y los Reinos Cristianos	3,18	1,30
España en el siglo XIX: la crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado Liberal	3,08	1,08
La Restauración borbónica y su crisis	3,08	1,09
Los Borbones: reformismo e ilustración (Siglo XVIII)	3	1,02
Los Austrias (Siglo XVI – XVII)	2,97	1,08
Prehistoria, Hispania romana y el reino visigodo de Toledo	2,91	1,22
TOTAL DE LOS TEMAS	3,30	1,15

Tabla 4.7. Interés por los contenidos del programa

Concretamente, los temas valorados por encima de la media son los relacionados con la historia reciente de España; es decir, con los sucesos del segundo tercio del siglo XX. En consecuencia, tanto la Segunda República española y su posterior Guerra Civil, como la dictadura franquista con una valoración media de 3,82; seguida de la transición democrática y la España actual con 3,61 alcanzan los valores más elevados. A continuación, los contenidos sobre el patrimonio artístico español con 3,5. Finalmente, también por encima de la media, están los temas sobre los Reyes Católicos y el descubrimiento de América (3,34).

En valores por debajo de la media, encontramos, en primer lugar, los temas que abordan la época medieval (el mundo andalusí y la formación y desarrollo de los reinos cristianos), con 3,18. Con menor valoración están los temas relacionados con la crisis del Antiguo Régimen y del sistema de la restauración, ambos con (3,08). La época del reformismo borbónico y la Ilustración con un 3. Para terminar, como bloque menos valorado, con 2,91 están los temas sobre la prehistoria, la Hispania romana y el surgimiento del reino visigodo de Toledo.

Sobre la valoración de los participantes en el GD, sobre los contenidos de la asignatura de Historia de España. La mayoría de los estudiantes destacan los temas sobre lo acontecido en España en el siglo XX, y en especial sobre la Guerra Civil española. Aunque también reconocen la importancia de estudiar aquellas cuestiones relacionadas con la historia europea, como podemos apreciar a continuación.

“el tema sobre la Guerra Civil fue el más interesante ya que me parecía que al profesor le gustaba mucho, pues hablaba de manera muy cercana” (OS).

“me gustan los temas conectados con la historia de Europa y de Polonia. No me gusta la historia solo de España... nunca he estudiado la historia de la Guerra Civil pero pienso que es un tema muy interesante” (MK).

“a mi me gusta la historia de lo que pasó hace poco tiempo en España, la actual” (WL).

Destacaríamos como tema de menos interés para el alumnado el que aborda la etapa histórica de la España de los Austrias:

“para mi un tema aburrido era el tema de los Austrias” (AD).

“los Austrias era el tema más complicado y menos interesante” (OS).

Para finalizar, y a modo de conclusión, se planteó a los alumnos que si tuvieran la posibilidad de seleccionar, ampliar o reducir los contenidos de la materia, en cuáles lo harían. Su respuesta fue unánime y todos llegaron a la conclusión de reducir los temas más antiguos y dar más peso a los que recogían temáticas relativas a acontecimientos recientes. Esto se debe a que algunos puede comprender mejor el contexto político-económico actual. Para otros, en cambio, el conocimiento de los temas de la España actual, les puede abrir puertas y ser más útil en su futuro profesional, como podemos apreciar en los comentarios siguientes:

“nos gustaría conocer más historia contemporánea, para saber lo que pasa en España actualmente, la verdad es que no lo sabemos” (AD).

“más historia contemporánea y menos cosas antiguas” (KN).

“la historia reciente es más útil para nosotros, para entender lo que pasa ahora en el mundo” (JO).

“la historia reciente está conectada con nosotros y por eso es interesante. Cuando terminaremos el liceo el conocimiento de los asuntos recientes será más valioso” (MK).

“la historia reciente es más fácil porque vivimos en estos tiempos y nos encontramos con cosas parecidas a las que pasan en España. Escuchamos y leemos noticias sobre la situación de otros países y esa historia es mas cercana para nosotros que esa antigua” (OK).

Las entrevistas con los profesores confirman que los contenidos históricos que despiertan mayor interés al alumnado son los relacionados con la etapa contemporánea. Ello viene motivado por la mayor facilidad de establecer analogías con la Historia polaca, del mayor conocimiento de una determinada etapa por parte del profesor, o de la más sencilla comprensión y visualización por parte del alumno de los hechos contemporáneos frente a los más antiguos, como observaremos a continuación.

E2. *“a los alumnos les interesa conocer la realidad más cercana de España y algunos aspectos del siglo pasado que modifican nuestro presente”.*

E3. *“las preferencias por los contenidos referidos a hechos recientes tienen que ver con las posibles relaciones que se pueden establecer con la historia polaca. Ya conocían cosas de la Guerra Civil y de quién era Franco”.*

E2. *“están interesados en épocas que puedan comparar con la suya, por ejemplo la dictadura franquista con la que los polacos sufrieron en fechas similares (cartillas de racionamiento, represión, estados de excepción, movimientos opositores)”. “también la Guerra Civil con la participación polaca en las Brigadas Internacionales o las relaciones de Hitler con Franco son cosas que las ven más comprensibles y cercanas”.*

E5. *“valoran mucho la Guerra Civil y la Segunda República, valoran también mucho la época de dominación islámica”.*

E4. *“los contenidos preferidos de mis alumnos son los de épocas recientes porque son temas políticos que se relacionan con lo que pasaba en Polonia, el comunismo, la iglesia, las guerras. Son temas fáciles de visualizar y de entender”.*

E1. *“a los profesores nos suelen gustar más la etapa contemporánea”.*

E3. *“estoy especializada en la época contemporánea y me sentí más cómoda al explicar estos temas”.*

E5. *“el gusto de un tema u otros también tiene que ver con el profesor, yo tengo predilección por unos temas sobre otros y los alumnos lo notan. Por ejemplo no me siento motivado para explicar el siglo XVIII, pero si sobre el mundo musulmán o la Guerra Civil”.*

E2. *“cuando tienen conversaciones con personas nativas salen temas, casi siempre tienen que ver con la historia más reciente y rara vez con la de hace varios siglos”.*

Uno de los profesores se lamenta de que los temas que despiertan mayor interés sean los que deben de verse con mayor celeridad, como consecuencia de la presión existente en el último curso del liceo por acabar el programa de la materia:

E1. *“lo que más les interesa es la España contemporánea, que curiosamente es la que tenemos que ver más rápido y antes de la matura”.*

También despiertan interés, aunque en menor medida, los contenidos relacionados con la etapa de los Reyes Católicos y el descubrimiento de América:

E4. *“la época de los Reyes Católicos es un tema bastante conocido en la cultura polaca gracias a Colón y el descubrimiento de América”.*

Para algunos profesores, sería interesante profundizar y tratar otro tipo de temas en clase pero son conscientes de la importancia que tiene seguir el programa en tiempo y forma. Otro en cambio, novel en las SS.BB., reconoce que los contenidos que imparte en clase superan los niveles de exigencia de la matura y, considera importante, que en sus próximas programaciones

didácticas debería adaptarse a las necesidades de esta prueba final de conocimientos:

E1. “me gustaría tener en clase más tiempo para hablar de otros temas, pero como hay que prepararlos para matura y los conceptos son los que son, pues hay que ceñirse o concentrarse en ellos”.

E3. “el examen de matura, no es adecuado al nivel de contenidos que imparto en clase. En clase me extiendo mucho en temas cuando en la matura las cuestiones son muy generales. Está claro que debería de reducir contenidos, tal vez sea porque es mi primer año”.

No despiertan extrañeza por parte de los profesores que los contenidos menos valorados por los alumnos sean los de cronologías más antiguas. Sin embargo, no hay consenso a la hora de definir cuáles encabezan la lista. Lo que sí son claros los motivos que los hacen merecedores de esos resultados. Así los contenidos que se dan al inicio de la programación son poco valorados como consecuencia de que el alumno, recién entrado en el Liceo, se enfrenta por primera vez a contenidos históricos en español. Los temas más antiguos de la historia española resultan también menos interesantes, por la dificultad para establecer paralelismos o analogías con la historia polaca. En último lugar, los temas centrados en el siglo XIX, tampoco despiertan un elevado interés entre el alumnado debido a la complejidad de la situación política que representan, como observamos en los comentarios siguientes:

E1. “los contenidos que les resultan menos interesantes son los que tienen que ver al principio, porque sus conocimientos de español son más básicos y no pueden entender tanto”.

E3. “los temas de Roma o el Islam se dan en el primer curso y todavía no tienen un nivel suficiente de español para poder sacar provecho de ellos”.

E3. “los contenidos de los temas más antiguos son los que menos interés tienen para los alumnos, al no encontrar comparación con la Historia de Polonia”

E5. “los reinos cristianos y el tema de Roma se les hace árido porque tal y como están planteados tienen muchas fechas y datos, lo que requiere de una mayor memorización. Sobre todo porque son los temas que se imparten al inicio de su etapa en el liceo”.

E2. “las menos valoradas son la Edad Moderna y Edad Media porque esta historia tiene poco que ver con Polonia, apenas se aprecian conexiones”.

E1. “lo que a los alumnos los aburre más es el tema del siglo XIX. Son contenidos del ámbito político y no se refiere a las transformaciones sociales y económicas que, en mi opinión, son los mas importante de esa época”.

4.1.3. Valoración de los alumnos sobre la metodología docente del proceso de enseñanza-aprendizaje

Las preguntas de este apartado, permiten conocer la valoración que realizan los estudiantes sobre el método de enseñanza-aprendizaje que el profesor sigue en sus clases. Para ello, se analizan las siguientes cinco variables: el tipo de enseñanza empleado por el profesor, la forma de aprender del alumnado en las clases, los instrumentos de aprendizaje, los recursos que emplea el profesor y, por último, los sistemas de evaluación empleados por el profesorado.

P. 14. ¿Cómo valora el alumnado el tipo de enseñanza del profesor?

A partir de los resultados que se ofrecen en la siguiente tabla (4.8). El tipo de enseñanza más valorado por el alumnado es el que se basa en presentaciones multimedia, como recurso metodológicos, con una valoración de 4,32; seguido de cerca de las explicaciones del profesor (4,31). Los trabajos en grupo, por el contrario, es el tipo de enseñanza peor valorada (2,92).

	Media	Desviación típica
Presentaciones multimedia	4,32	0,88
Explicaciones del profesor	4,31	0,98
Trabajos en grupo	2,92	1,32

Tabla 4.8. Valoración del tipo de enseñanza usado por el profesor

Como podemos apreciar a continuación (fig. 4.9). Mientras que el 85,2% del alumnado consideran que las presentaciones multimedia es la mejor manera de enseñar, el 83,1% aprecia las explicaciones del profesor. En su distribución por centros, en la tabla (x) observamos estas diferencias. Desde esta perspectiva: el alumnado de Cracovia (4,8), Lublin (4,76), Wroclaw (4,65) son los que mejor valoran las presentaciones multimedia como estrategia de enseñanza del profesor, mientras que en Cracovia (4,93), Poznan (4,88) y Varsovia (4,88), lo mejor valorado son las explicaciones del profesor.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

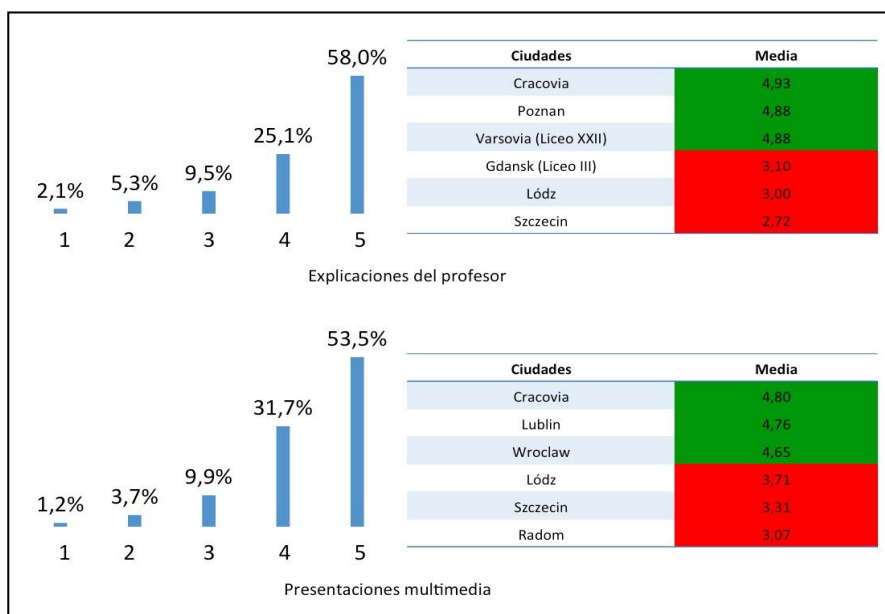


Fig. 4.9. Valoración de las explicaciones del profesor y del uso de presentaciones multimedia.

Por último, los trabajos en grupo es el método de enseñanza de los docentes menos valorado por los estudiantes. Por centros, se aprecian importantes diferencias, como indica en la figura 4.10. Los porcentajes más elevados se hallan entre los valores 3 y 4 (24,3% y 25,1%). Poznan (4,22), Bydgoszcz (3,72) y Katowice (3,58) son los centros donde se valora con mayor puntuación los trabajos en grupo; mientras que los estudiantes de Szczecin (2,10), Lódz (1,71) y Varsovia XXII (1,57), son los que menos valoran este tipo de enseñanza. En resumen, estos estudiantes destacan el uso que el profesorado hace para enseñar, tanto de las presentaciones multimedia como de sus explicaciones; por encima de la enseñanza que imparte el profesor a través de los trabajos en grupo, como se aprecia en la tabla siguiente.

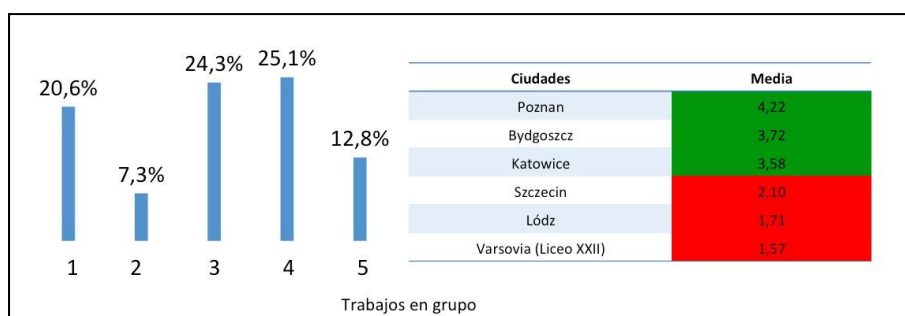


Fig. 4.10. Valoración de los trabajos en grupo

P. 8. ¿Cómo aprenden los alumnos en las clases de Historia de España?

De las siete estrategias que siguen el alumnado para aprender, las dos que se reconocen como las más válidas son: el uso de los materiales elaborados por el profesor (4,39) y las explicaciones del profesor (4,26) (tabla 4.9). Por encima de la media, pero con una valoración inferior, el trabajo individual (3,35). Con valores inferiores a los 3 puntos, la utilización de los libros de texto (2,89), los debates (2,78), los trabajos en grupo (2,72) y, en último lugar, los materiales elaborados por la Consejería de Educación (2,70)⁸², Estas estrategias con sus valores se recogen en la tabla siguiente.

	Media	Desviación típica
Materiales elaborados por el profesor	4,39	0,84
Explicaciones del profesor	4,26	1,04
Trabajos individuales	3,35	1,13
Libros de texto	2,89	1,32
Debates	2,78	1,22
Trabajos en grupo	2,72	1,25
Unidades didácticas publicadas por la Consejería de Educación	2,70	1,26

Tabla 4.9. Estrategias de aprendizaje para el alumnado en la Historia de España

Después de presentar los resultados globales, se analizarán por separado comentando esas valoraciones más altas y más bajas tanto a nivel de medias globales como por centros educativos.

Materiales elaborados por el profesor

En este apartado, se presenta en primer lugar la valoración positiva del alumnado hacia el material producido, modificado o adaptado por el profesor para cada uno de los centros educativos (4,39); siendo el 84,7% de los estudiantes los que la asignan 4 y 5 puntos; por tanto, la consideran la más válida para sus aprendizajes. Los estudiantes que la aportan un valor de 1 y 2, apenas alcanzan el 2,4% (fig. 4.11). Los estudiantes de Varsovia XXII (4,89), Cracovia (4,8) y Katowice (4,71) son los que más reconocen la importancia de dichos materiales para aprender. Al otro extremo está el alumnado de Gdansk III (3,94), Szczecin (3,2) y Radom (3,02), que a pesar de su menor puntuación, aceptan y valoran positivamente ese proceso para aprender.

⁸² Aunque las unidades didácticas publicadas por la Consejería de Educación son materiales elaborados por el profesor, se presentan por separado al tratarse de materiales elaborados por el grupo de trabajo con un destinatario más generalista que las primeras.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

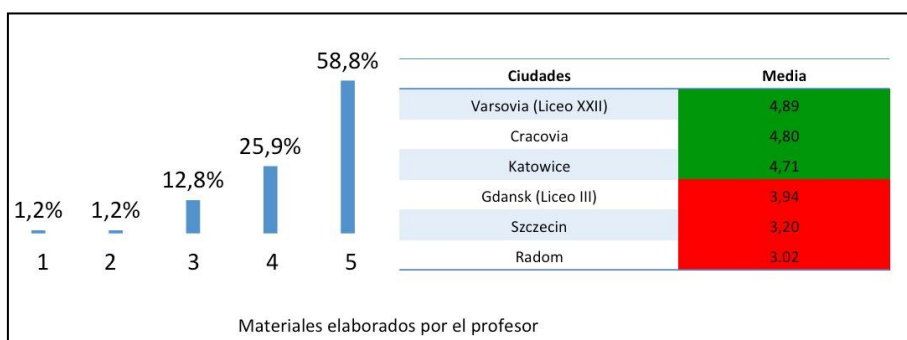


Fig. 4.11. Valoración del aprendizaje a partir de los materiales elaborados por el profesor

Explicaciones del profesor

Las explicaciones del profesor, como estrategia docente, son también altamente valorados por los estudiantes para el aprendizaje de esta materia (4,26). Su distribución es similar a la anterior, un 81,5% de los encuestados las sitúan entre (4 y 5 puntos) (fig. 4.12); mientras que solo el 8,2% entre 1 y 2 puntos. Los alumnos de Varsovia XXII (4,84), Cracovia (4,73) y Gdansk XV (4,70) son los que asignan los mejores valores a esta forma de aprender. Sin embargo, en Radom (3,30), Gdansk III (3,21) y Szczecin (3,20) sus estudiantes presentan los valores más bajos, como podemos observar.

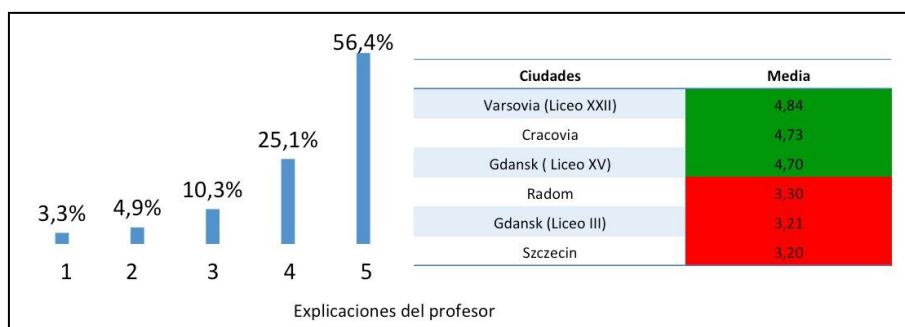


Fig. 4.12. Valoración del aprendizaje a partir de las explicaciones del profesor

Trabajos individuales

Los trabajos individuales con 3,35, ocupan una posición intermedia, como estrategia para aprender. Concretamente un 60,1% los valoran entre 3 (3,18%) y 4 (28,8%) (fig. 4.13). Por tanto, no hay una clara apuesta por parte de los alumnos hacia esta forma de aprender, aunque tampoco la subestiman. Los estudiantes de Poznan (3,88), Wroclaw (3,80) y Katowice (3,71) presentan los mejores valores. Los datos más bajos se registran en Cracovia (3,06), Lódz (2,71) y Varsovia XXII (1,84) según se puede observar:

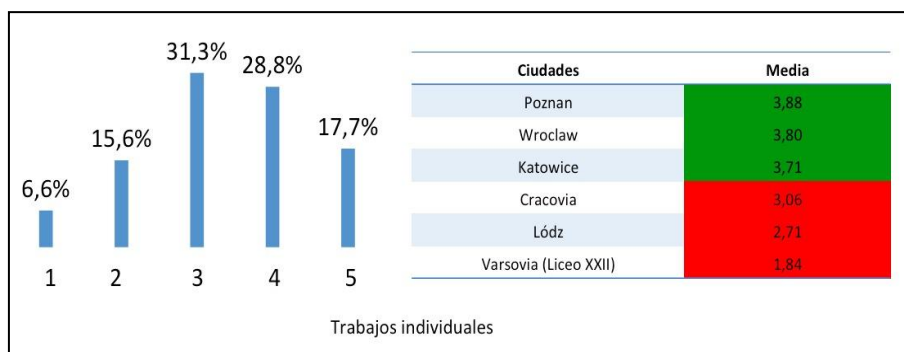


Fig. 4.13. Valoración del aprendizaje a partir de trabajos individuales

Libros de texto

Sobre la utilización de los libros de texto como estrategias para aprender, los estudiantes dan una valoración media-baja (2,89). Así, mientras los alumnos de los liceos de Gdansk III (3,94), Radom (3,84) y Bydgoszcz (3,76) asignan valores muy por encima de la media; sorprendentemente los de Wroclaw (2,3), Cracovia (2,13) y Varsovia XXII (2,1) afirman aprender poco o nada cuando utilizan los libros de texto. Estos valores, podemos contrastarlos en la figura siguiente (fig. 4.14).

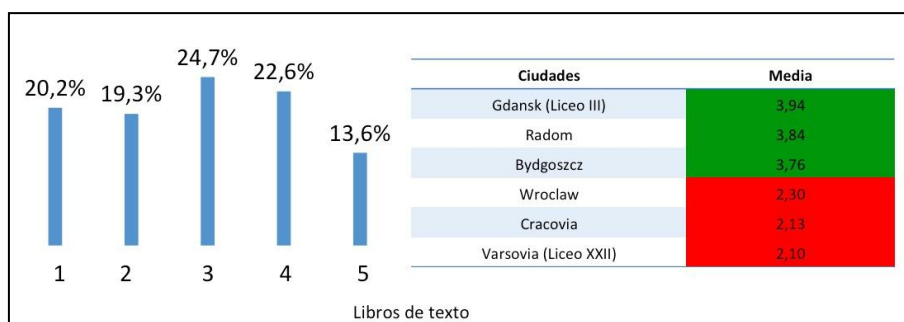


Fig. 4.14. Valoración del aprendizaje a partir de libros de texto

Debates

Los debates para aprender son escasamente valorados por el alumnado polaco (2,78), (fig. 4.15). Para un 45,2% de los alumnos, esta práctica no es considerada adecuada para sus clases; mientras que si para un 29,6% del alumnado. Los debates son bastante valorados entre el alumnado de Poznan (4,22) Cracovia (3,60) y Katowice (3,16). Los liceos de Gdansk III (2,11), Lublin (2,1) y Lódz (2) son los que con valoraciones más bajas, reconocen su escaso valor.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

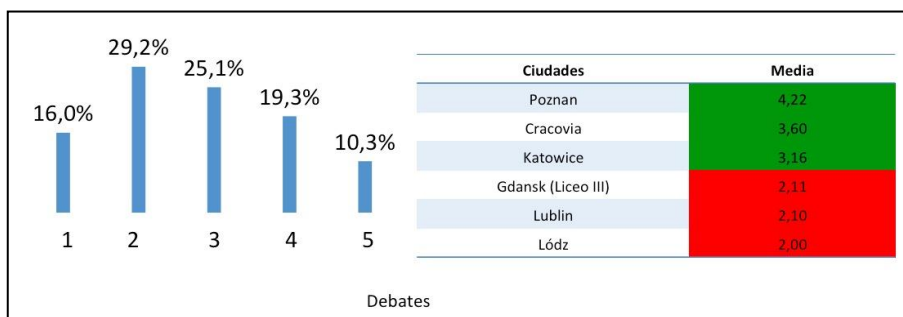


Fig. 4.15. Valoración del aprendizaje a partir de debates

Trabajos en grupo

Los trabajos grupales han recibido tan solo una valoración de (2,72). Incluso, casi la mitad de los resultados (44%), como podemos apreciar en la (fig. 4.16), se concentran entre los dos valores inferiores. Esta situación nos muestra que tan sólo menos de la tercera parte del alumnado (27,1%), valoran esta estrategia de aprendizaje adecuado para aprender en sus clases. Por centros educativos, los resultados son bastante divergentes. Así, Poznan (4), Radom (3,76) y Gdansk XV (3,6) se sitúan muy por encima de la media; reconociendo sus alumnos dicha estrategia docente como positiva para aprender. Por el contrario, para los alumnos de Szczecin (2,1), Lódz (1,71) y Varsovia XXII (1,52) su valoración es muy baja, como podemos observar en la tabla siguiente. Esas grandes diferencias de valoración pueden venir determinadas por el uso o no de dichas estrategias en unos u otros centros.

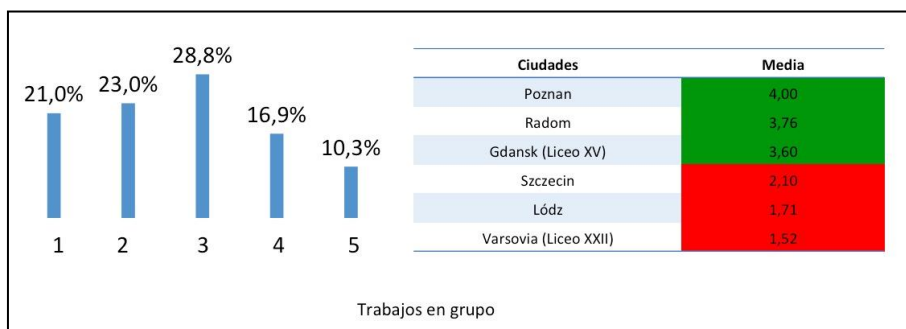


Fig. 4.16. Valoración del aprendizaje a partir de trabajos en grupo

Unidades didácticas publicadas por la Consejería de Educación

Los materiales elaborados por el grupo de trabajo de Historia de España de la Consejería de Educación de Polonia es el que recibe la valoración más baja (2,7). Por ello, para el alumnado no representa una buena estrategia para aprender. Prácticamente, dos tercios de los alumnos (72%) le asignan los valores comprendidos entre 1 y 3 de una manera bastante proporcional (fig. 4.17). En el otro extremo, tan solo el 10,3% de los estudiantes le asigna el valor más alto. Al igual que sucede con la estrategia analizada anteriormente, existe una importante disimetría entre centros. Las secciones de Katowice (3,51), Poznan (3,38) y Wroclaw (3,2) son las que esta estrategia de aprendizajes es

más valorada. Por el contrario, en Gdansk XV (2,3), Cracovia (1,80) y Varsovia (XXII) (1,73) es apenas valorada, como se aprecia en la tabla siguiente.

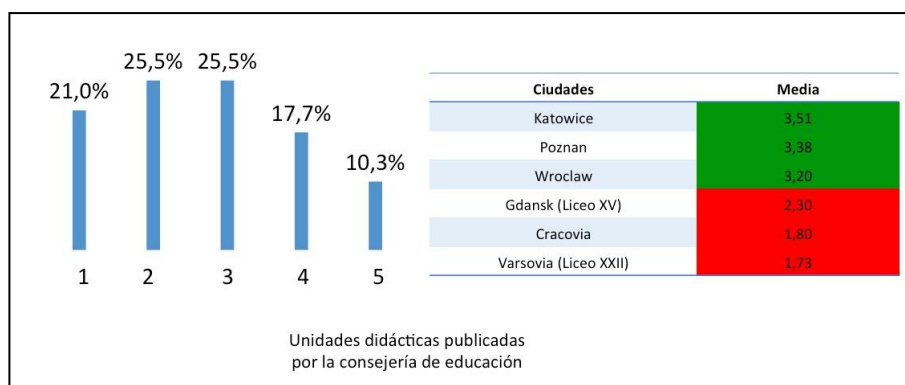


Fig. 4.17. Valoración del uso de las unidades didácticas de la Consejería de Educación

P. 15. ¿Cómo valora el alumnado los tipos de aprendizaje que el profesor fomenta en clase?

En esta pregunta no se trata de conocer la valoración de los estudiantes sobre cuáles son las estrategias docentes que le ayudan a aprender mejor, sino las que viene aplicando el profesor en sus clases. El tipo de aprendizaje que fomenta el profesor en sus aulas más valorado por el colectivo del alumnado de las SS.BB (tabla 4.10), se corresponde, como en el anterior caso, con los materiales elaborados por el profesor y sus explicaciones (4,31 y 4,29) respectivamente. Esos dos primeros procedimientos que sigue el profesor para favorecer el aprendizaje del alumnado tienen, a su vez, las desviaciones típicas más bajas de (0,9) y (1,02) respecto al resto. Los trabajos individuales ocupan el tercer puesto con un 3,32. Por debajo del valor de 3 se hallan los libros de texto (2,98), el uso de debates (2,71) y los trabajos en grupo (2,69). En este caso, se aprecia que según desciende la media se incrementa la desviación típica en el uso de cada uno de los procedimientos favorecedores del aprendizaje, como podemos observar a continuación.

	Media	Desviación típica
Materiales elaborados por el profesor	4,31	0,90
Explicaciones del profesor	4,29	1,02
Trabajos individuales	3,32	1,17
Libro de texto	2,98	1,19
Debates	2,71	1,27
Trabajos en grupo	2,69	1,24

Tabla 4.10. Valoración de los tipos de aprendizaje realizados en clase

Seguidamente analizaremos, de forma individualizada, la distribución de frecuencias y la valoración por centros de cada una de las técnicas y recursos de aprendizaje que se vienen aplicando en dichos centros: materiales elaborados por el profesor, explicaciones del profesor, trabajos individuales, libros de texto, debates y trabajos en grupo.

Materiales elaborados por el profesor

Los materiales del profesor reciben una alta y muy alta valoración por parte del 83,1% de los encuestados; mientras que tan sólo 3,1% no considera que sea elevado el uso de los materiales docentes (fig. 4.18). Por tanto, se puede considerar que se produce un alto reconocimiento por parte de este alumnado de la alta utilización que hacen estos docentes de unos materiales elaborados por ellos y, por tanto, adaptados a su contexto educativo. En su distribución por centros, los valores más elevados pertenecen a los estudiantes de Poznan (4,94), Gdansk XV (4,9) y Varsovia XXII (4,63). En lado opuesto, pero a su vez con valores medios altos, se encuentran los centros de Łódz (3,57), Radom (3,53) y Szczecin (3,3), como podemos apreciar en la tabla siguiente.

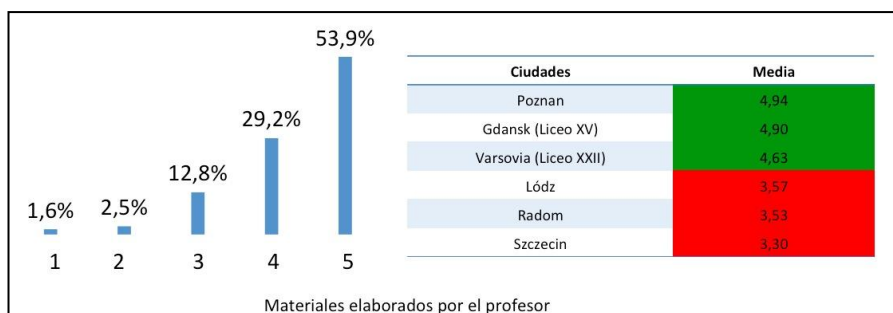


Fig. 4.18. Valoración del aprendizaje a partir de los materiales del profesor

Explicaciones del profesor

Las explicaciones del profesor representan el segundo de los tipos de procedimientos utilizados por los docentes para favorecer el aprendizaje, a partir de cómo son valorados por los alumnos polacos (4,29). Al igual que en el epígrafe anterior, las valoraciones se concentran entre los valores 4 y 5 con un 24,3% y 58% respectivamente (fig. 4.19). Por otro lado, tan sólo el 7,4% de los estudiantes no aprecia de forma positiva las explicaciones docentes como tipo de aprendizaje. En cuanto a los centros, serán los estudiantes de Gdansk XV (4,9), Poznan (4,88) y Cracovia (4,8) los que mejor valoran el uso por parte de los docentes de las explicaciones; por el contrario en Gdansk III (3,15), Łódz (3,14) y Szczecin (2,6) están los índices menores de dicho reconocimiento, sin ser valores muy bajos, como apreciamos en la tabla siguiente.

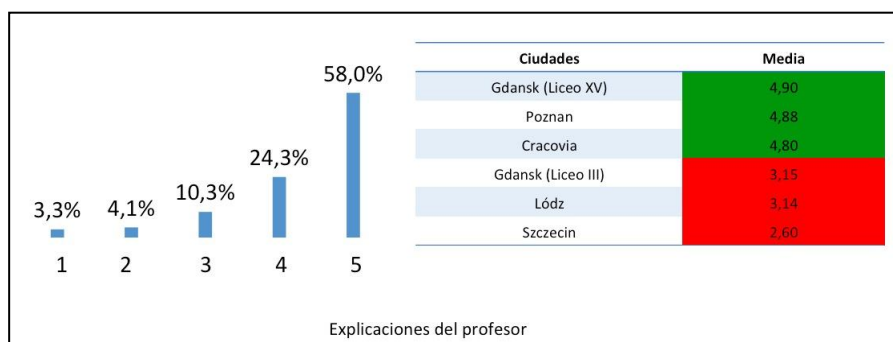


Fig. 4.19. Valoración del aprendizaje a partir de las explicaciones del profesor

Trabajos individuales

Los trabajos individuales han sido valorados por los estudiantes con un 3,32. Del mismo modo, si se presta atención a la distribución por frecuencias (fig. 4.20), se observa cómo el 48,7% del alumnado no reconocen el uso de este recurso de aprendizaje en sus aulas. A partir de esas cifras, se aprecia que dicha estrategia no es muy habitual en estas clases, mostrándose con ello la escasa atención al desarrollo de la autonomía del alumnado. La realidad por centros resulta un poco diferente. Así, Poznan (3,88), Wrocław (3,75) y Katowice (3,71) concentran los resultados más elevados; mientras que Gdansk XV (3), Łódź (2,85) y Varsovia XXII (2,05) son los más bajos, como veremos en la tabla siguiente.

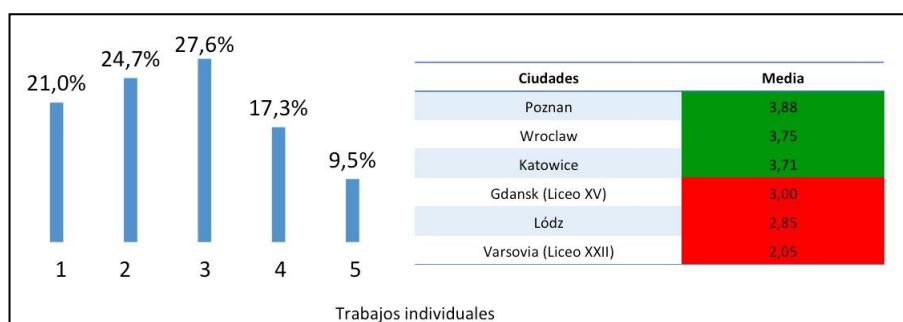


Fig. 4.20. Valoración del aprendizaje a partir de los trabajos individuales

Libros de texto

La utilización de manuales en las clases de Historia de España ha recibido una valoración de 2,98. Esto indica que el alumnado polaco no adopta una postura clara en el uso de este recurso para favorecer el aprendizaje. A partir de la distribución de frecuencias (fig. 4.21), la mayor concentración (28,8%) se sitúa en el valor 3, seguido de cerca por sus dos valores colindantes (24,3% para poco y 23,5% para bastante). Los centros cuyos estudiantes hacen mejores sus valoraciones respecto a la utilización de este recurso han sido: Radom (3,69), Bydgoszcz (3,6) y Gdansk III (3,47). En una situación opuesta aparecen Wrocław (2,15), Cracovia (2,13) y Gdansk XV (1,9),

reconociendo su escaso empleo para esta asignatura, como observamos a continuación, en la tabla siguiente.

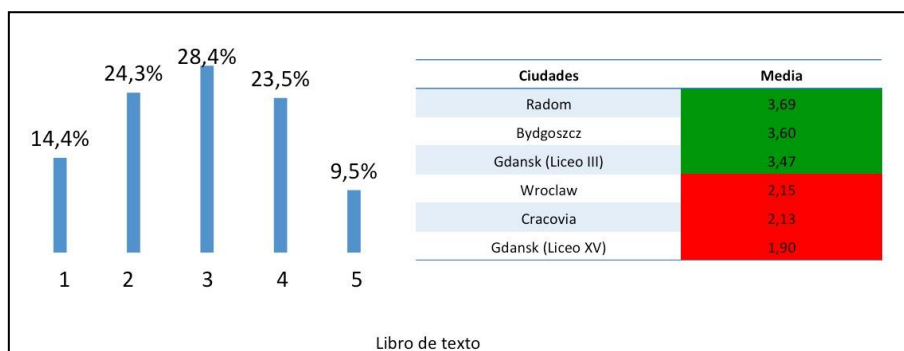


Fig. 4.21. Valoración del aprendizaje a partir de los libros de texto

Debates

La realización de debates en el aula es un tipo de aprendizaje poco valorado por el alumnado (2,71) (fig. 4.22). Tan solo un 27% lo considera como muy o bastante positivo; asimismo, entre los valores de 1 y 2 se concentran el 46,7%, cercano a la media. Estos datos indican que es escaso el empleo de los debates como estrategia docente para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Los centros donde este tipo de metodología tiene mayor presencia, tal como lo reconocen y valoran sus estudiantes, son: Poznan (4), Cracovia (3,6) y Bydgoszcz (3,16). Por el contrario, Szczecin (1,9), Lublin (1,82) y Łódz (1,71) registran los datos más bajos relativos a su utilización por parte de los docentes, como reflejamos en la tabla siguiente.

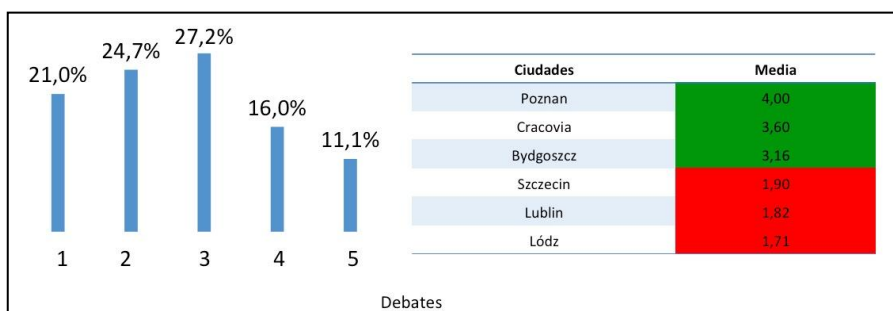


Fig. 4.22. Valoración del aprendizaje a partir de los debates

Trabajos en grupo

Coincidiendo con los modelos de enseñanza, el trabajo en grupo recibe la valoración más baja entre los diferentes tipos de aprendizaje (2,69) (fig. 4.23). A pesar de que este valor de la media es el más bajo de todos los procedimientos de aprendizaje, la suma de las valoraciones de 4 y 5 reflejan que el porcentaje de estudiantes que reconoce el uso de este tipo de aprendizaje en sus clases es del (47,1%). No obstante, el valor más importante de todos (30,9%) es similar entre los de 3 y 4; lo que indica que son el mismo número de estudiantes que valoran el uso de los trabajos en equipo como regular y como bastante. De nuevo los estudiantes de Poznan con un 3,88

encabeza la lista, seguido de Radom (3,76) y Cracovia (3,33). Los resultados más bajos se ubican en el alumnado de Szczecin (2), Lódz (1,71) y Varsovia XXII (1,52), en donde es escasa esta forma de aprender.

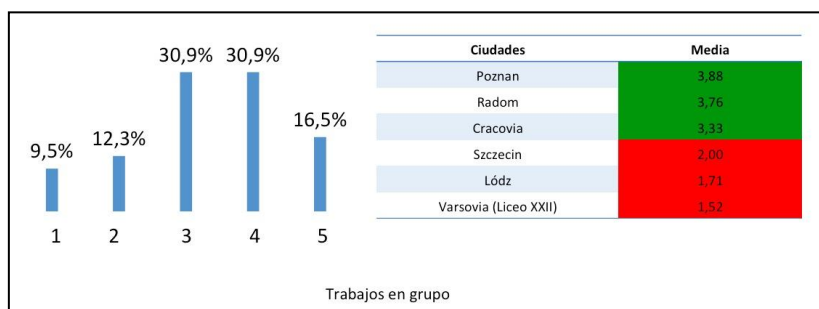


Fig. 4.23. Valoración del aprendizaje a partir de los trabajos en grupo

P. 16. ¿Cómo valoras los recursos empleados en clase?

Los recursos didácticos del profesorado de las SS.BB. recogidos en el cuestionario para valorar la enseñanza de la Historia de España, son de cuatro tipos (tabla 4.11). Desde esta sistematización, los materiales elaborados por el profesor, son los mejores valorados (4,32), seguidos de los videos (3,91) y las aplicaciones informáticas (3,48). En último lugar se encuentran los libros de texto (2,96).

	Media	Desviación típica
Materiales elaborados por el profesor	4,32	0,96
Videos	3,91	1,03
Aplicaciones informáticas	3,48	1,22
Libro de texto	2,96	1,25

Tabla 4.11. Valoración de los recursos didácticos usados en clase

Materiales elaborados por el profesor

Los materiales que elaboran los profesores con 4,32, son los recursos mejor considerados por el alumnado; reconociendo, además que son empleados habitualmente por sus docentes en clase; así el 82,7% les otorgan un valor por encima del 3; destacando en este caso el 58% que lo valora como 5 (fig. 4.24). Mientras que tan solo el 4,8% le sitúan por debajo de 3. Los resultados por centros muestran importantes matices. Los estudiantes de los liceos de Poznan (5), Gdansk XV (4,9) y Varsovia XXII (4,68) muestran resultados muy altos, reconociendo su utilización para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, las valoraciones más bajas se concentran en Lódz (3,71), Szczecin (3,4) y Radom (3,23) a pesar de ser elevadas respecto al resto de aspectos del cuestionario. Por tanto, en estos centros se reconoce la elevada utilización de los materiales elaborados por el profesor como recurso didáctico.

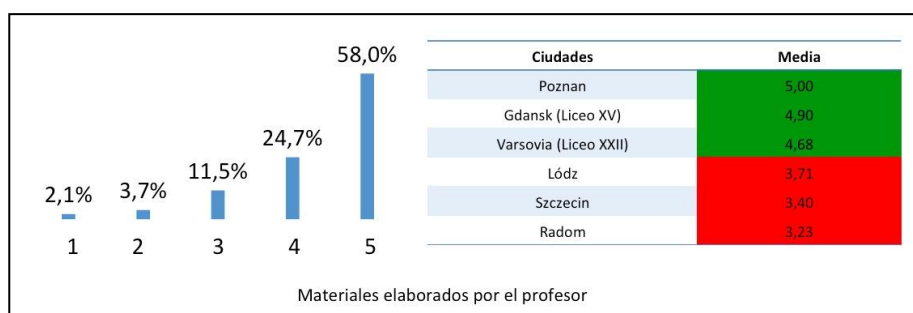


Tabla 4.24. Valoración de los materiales elaborados por el profesor

Videos

El uso de video en las clases de Historia de España ha recibido una valoración global de 3,91 (fig. 4.25). Esta distribución de los resultados muestra que los valores 4 y 5 concentran con un 68,8% los porcentajes más altos, repartidos con cifras similares (34,6% y 34,2%). Apenas un 8,2% de los alumnos da poca o ninguna importancia al empleo en sus clases de este tipo de recursos. Por tanto, hay una alta coincidencia por parte de los estudiantes sobre la utilización del video para su aprendizaje. Según los centros: los estudiantes de Poznan (4,55), Bydgoszcz (4,38) y Lublin (4,29) son los que mejor reconocen el uso de este recurso didáctico en sus clases; mientras que Bialystok (3,52), Gdansk III (2,94) y Radom (2,92) su reconocimiento es algo menor, como podemos observar en la tabla siguiente.

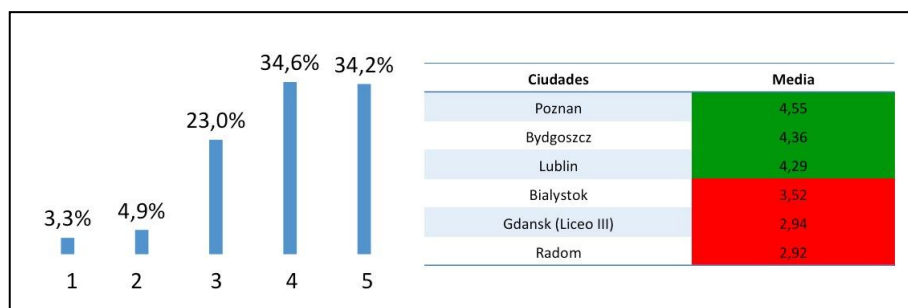


Fig. 4.25. Valoración del uso del video en el aula

Aplicaciones informáticas

Las aplicaciones informáticas como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia de España (fig. 4.26) han recibido una calificación media de 3,48. El 54,7% de los encuestados valoran muy favorablemente la utilización de las TIC como recurso metodológico en sus clases, mientras que el 19,8% no lo consideran tan importante. Los resultados por centros muestran marcadas diferencias, en un extremo el reconocimiento de los estudiantes de Katowice (4,19), Poznan (4,16) y Gdansk XV (3,8) y, en el otro, la menor valoración del alumnado de Lublin (2,82), Varsovia XXII (2,73) y Szczecin (2,5), como vemos en la tabla siguiente.

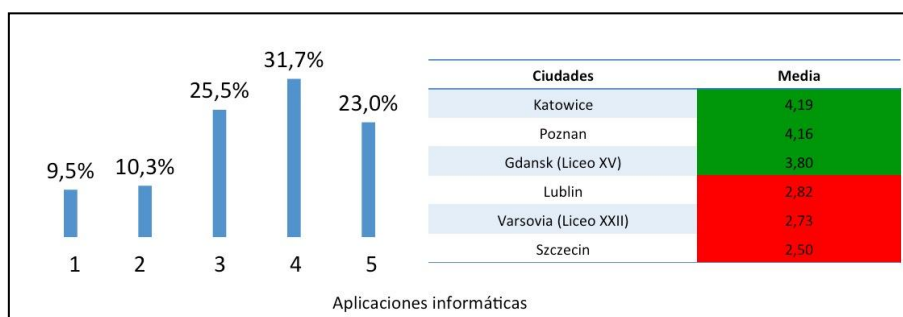


Fig. 4.26. Valoración del uso de aplicaciones informáticas en el aula

Libro de texto

La utilización de los libros de texto como recurso metodológico es lo menos valorado por el alumnado polaco (2,96). El valor cardinal más veces repetido es el 3 (28,4%), el resto se distribuye porcentualmente de manera similar (fig. 4.27). Así, los valores más bajos (1 y 2), se encuentran representados en el 36,6% del alumnado; mientras que con valores altos (4 y 5) se encuentran un 35% de los estudiantes. Ese reparto similar entre las valoraciones altas y bajas del uso del libro de texto como recurso metodológico en el aula, determina que su utilización se encuentra polarizada entre estos diferentes centros. Por secciones, los estudiantes de Bydgoszcz (3,72), Radom (3,61) y Gdansk III (3,47) son las que mejor valoran el uso del libro de texto como recurso didáctico. En el dato opuesto están los estudiantes de Gdansk XV (2,5), Wroclaw (2,3) y Cracovia (2,22) en donde dicho recurso tiene menor presencia, como podemos observar en la tabla siguiente.

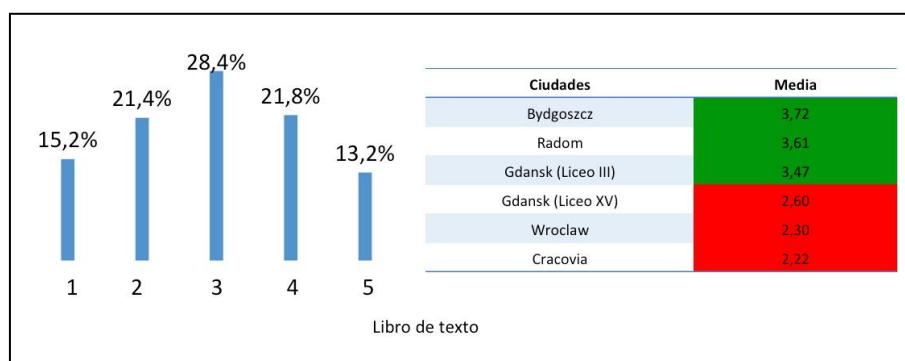


Fig. 4.27. Valoración del uso del libro de texto en el aula

Tras la valoración del alumnado de los centros bilingües sobre los recursos utilizados por los docentes en el aula, los materiales elaborados por los profesores son los más valorados, seguidos por el vídeo, por las aplicaciones informáticas y, finalmente, por la utilización de los libros de texto.

A modo de conclusión, se recogen las opiniones de los estudiantes participantes en el GD, en donde señalan los aspectos positivos y algunas carencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases de Historia de

España; así como de forma implícita el uso habitual de unos recursos didácticos más que otros.

La principal cuestión que destacan los estudiantes sobre la actividad docente es la relativa a la alta utilización de las presentaciones con materiales amenos y, con ello, dejan el libro de texto como un recurso de complemento de consulta para su casa. Del profesor se valora la importancia de sus explicaciones, el uso como apoyo de los medios audiovisuales, más que de tomar apuntes durante clase. Veamos pues, algunos de estos comentarios:

“lo que más destaco son las presentaciones que utiliza el profesor para explicar los temas y que utilice poco el libro, ya que el texto escrito es mas difícil para comprender que las fotos y las películas” (JT).

“lo que más valoro, es que el profesor nos enseña de manera visual” (WL)

“lo que a mí me gusta del profesor es que siempre está preparado para clase, dando más importancia a que escuchemos que a que tomemos apuntes” (AD).

“en esta clase ya tenemos impresos los materiales, por tanto escuchamos y sólo apuntamos algunas cositas para aclararnos” (KN).

“lo que más me gusta del profesor es la forma cómo explica los temas difíciles” (MK)

“también me gusta la forma en que hace comparaciones con la historia polaca” (AD).

“el profesor sabe destacar qué es lo más importante para la prueba de matura ...en ocasiones explica de forma divertida, a través de anécdotas, sobre la vida de algún personaje histórico famoso” (OS).

El escaso interés por la utilización del libro de texto está motivado por la gran información que deben manejar y, en consecuencia, esto les obliga a tener que estar en un constante proceso de traducción. Esta situación no es fácil, para ellos, cuando tienen que dedicar demasiado tiempo si no tienen un elevado dominio del español. No olvidemos que los estudiantes polacos recurren a materiales diseñados para españoles de su mismo nivel educativo. Con más tiempo en casa, el libro les permite completar y contrastar las explicaciones del profesor en clase. Sin embargo, este recurso es muy importante para los estudiantes en el resto de materias del curriculum polaco.

“los libros de texto españoles nos resultan difíciles, no podemos entenderlos bien...hay mucha información (OS).

“con los libros de texto españoles tenemos que traducir muchas palabras, las presentaciones del profesor son más cortas y el lenguaje es más sencillo y claro” (WG)

“hay mucha información en los libros españoles pero el profesor nos dice aquello que es más importante...lo que tenemos que estudiar y lo que no entra en la matura” (KN)

“para mi el libro de texto español es para casa, porque en clase vemos y escuchamos las presentaciones del profesor en PowerPoint...luego en casa lo utilizo para repasar lo que hemos visto en clase y preparar el examen” (AD).

“cuando yo leo el libro lo olvido, pero si veo el PowerPoint lo recuerdo ... por eso para mi es mejor las presentaciones del profesor” (MK).

“tenemos libros de texto en casi todas las asignaturas polacas, y es algo imprescindible. También tenemos cuadernos de ejercicios” (OS).

Los estudiantes también reconocen que son escasos los debates, durante las clases de Historia de España, lo cual se justifica por las dificultades para comunicarse en público y, de manera especial, en otro idioma como es el español.

“no hacemos debates porque a los polacos no les gusta, ni quieren hablar” (KN).

“el nivel de español de algunas personas no es bueno, no todos los alumnos tienen el mismo nivel y sería difícil hablar juntos” (OS).

La importancia del uso del cuaderno de clase también fue objeto de cuestionamiento, su utilización no parece contar con la aprobación de la mayoría de los alumnos al no considerarlo útil para su aprendizaje.

“para mi no es importante en clase, es importante para repasar para un examen” (JO).

“en nuestro caso, para tomar apuntes no era útil de ninguna manera, el profesor nos daba tantos materiales, además del PowerPoint, por tanto no era necesario tomar apuntes. Solo es útil para apuntar algún dato importante” (OS).

“solamente para apuntar alguna curiosidad” (AD).

Tan solo uno de los participantes valora el uso del cuaderno de campo para recordar los contenidos impartidos días atrás.

“para mi es importante el cuaderno para tomar los apuntes, así al comienzo de clase puedes ver lo que has hecho durante la última clase y sobre lo que vamos a hablar... cuando escribo puedo aprender mas” (OK).

Una vez analizados los recursos empleados, se decidió, a modo de comparación, dedicar un breve espacio de tiempo a hablar sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las materias en polaco y, que por tanto, se basan en las prescripciones de las administraciones educativas polacas. Para estos participantes, existe consenso a la hora de indicar el empleo de los profesores polacos de métodos más tradicionales. Esto se justifica ante la falta de tiempo para que los estudiantes intervengan de forma más activa en clase. Si bien en otras ocasiones puede interpretarse por cuestiones de edad, ya que los docentes polacos tienen mayor edad que los españoles. Uno de los métodos de enseñanza-aprendizaje que reconocen aplicar, con mayor frecuencia que en las materias en español, son los trabajos en grupo.

“veo muchas diferencias pero no quiero decir que los profesores polacos son peores, tienen más cosas para hacer en clase y no tienen tiempo para hacer las clases más interesantes como las videoconferencias. Es cuestión de falta de tiempo... el ministerio crea una serie de cosas que los profesores están obligados a hacer con alumnos y no hay tiempo para hacer cosas más interesantes” (OS).

“los profesores quieren y tienen que enseñarnos muchas informaciones y, a veces, no tienen tiempo para actividades más variadas...también otros profes solo quieren hacer lecciones, se preparan un poquito pero no quieren perder su tiempo para preparar algo tan interesante y útil como por ejemplo tus presentaciones” (JO).

“tenemos profesores que son más mayores y no quieren usar el ordenador, no tenemos presentaciones o algo tan activo como lo que tenemos en las lecciones contigo” (JO).

“en Geografía trabajábamos en grupos, a veces teníamos cosas para hacer en casa y la profesora nos daba interesantes ejercicios para hacer en clase” (OS).

“La mayoría de los profesores polacos son muy tradicionales y tienen su método de enseñar desde hace unos años y no quieren implantar cosas nuevas. También, las actividades más variadas exigen más trabajo, motivación e iniciativa de profesores, que no tienen tiempo para esto” (OK).

“en clases de lengua polaca hacemos muchos ejercicios en grupo” (OK).

Los alumnos polacos ven a los profesores españoles como más cercanos, algo que influye en su comportamiento en el aula.

“los profesores españoles son más cercanos a los estudiantes” (KN).

“es genial que los profesores españoles mantienen con los alumnos una relación más familiar” (WL).

“durante las clases con profesores polacos siempre estoy nerviosa porque pueden preguntarnos algo muy difícil y puedo tener malas notas... no se... solo sé que las clases con los profesores españoles estoy más relajada” (OK).

A la hora de comprobar la docencia entre la Historia española y la impartida por el profesorado polaco, existen también claras diferencias. Los alumnos consideran que esta última presenta una mayor dificultad al ser necesario recurrir a la memorización de un importante volumen de información.

“en la asignatura de Historia polaca tenemos que recordar muchos datos y todos los detalles, en tus clases tu no exigías tanto, seleccionabas las cosas más importantes... teníamos tantas informaciones de historia polaca que no recordamos ya nada. Si me preguntas algo ahora de ese tema no sabría casi nada” (OS).

“en las clases de Historia polaca hay tantas informaciones que no se puede estudiar” (OK).

“en Historia polaca hay tanta información que no hay tiempo para explicar lo que no entendemos, en tus clases hay tiempo para explicar lo que no entendemos (JO).

Por lo que respecta a los materiales empleados por los docentes de Historia de Polonia, los alumnos destacan el importante peso que tienen las clases magistrales y la necesidad de tomar apuntes.

“solo utilizaba libros de texto, no hacíamos trabajos en grupo, ni debates... la profesora nos dictaba y luego teníamos que aprenderlo de memoria” (KN).
“el profesor solo utiliza libros de texto y apuntes que tenía” (AD).

“en mi año no teníamos libro de texto, solo tomábamos apuntes, él hablaba y nosotros solo escribíamos lo que él decía” (OS).

A modo de conclusión, las presentaciones que realiza el profesor a través del recurso del *PowerPoint*, les ayuda a visualizar mejor los contenidos y adquirir una mejor comprensión de los temas. Escuchar al profesor sus explicaciones, los ejemplos, las comparaciones con la historia de Polonia, las anécdotas sobre algunos de sus protagonistas favorece entre los estudiantes su interés y la motivación por la asignatura. Desde esta perspectiva, el libro de texto se convierte exclusivamente en un complemento para las explicaciones y proyecciones audiovisuales del profesor, siendo su utilización en casa; sin embargo, se rechaza el uso de manuales españoles al no estar adaptados al nivel lingüístico del alumnado y presentar un material denso y de difícil interpretación. Los debates es una de las estrategias docentes menos empleadas en las clases, ya que los estudiantes reconocen que tienen dificultades para debatir sobre temas de historia en otro idioma que no es el suyo. Poco valorado también fue el uso del cuaderno en el aula, tan solo se reconoce para apuntar algún dato relevante o de interés, y siempre como complemento de las explicaciones y presentaciones del profesor.

A la hora de comparar la metodología de enseñanza-aprendizaje desarrollada por el profesorado español y polaco, parece claro el uso de metodologías más tradicionales por parte de estos últimos como consecuencia de la mayor edad entre los profesores polacos, así como la falta de tiempo y dedicación en su clases al estar ocupados en la gestión del aula. Por el contrario, el profesorado español destaca por su trato cercano. La materia de Historia polaca recibe críticas por parte del alumnado por su excesiva carga conceptual y la importante memorización para el examen de evaluación. Es casi exclusivo el uso de la clase magistral y la toma de apuntes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como en los anteriores apartados, además de la opinión de los alumnos se cuenta con los profesores entrevistados. La primera cuestión que se analizó era sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje que aplican en las aulas. Es generalizada la opinión de que los alumnos demandan los estilos de enseñanza basado en las explicaciones del profesor con apoyo de algún medio audiovisual (*PowerPoint* o video). La mayoría del profesorado justifican el uso de clases magistrales, porque es lo más habitual en su contexto educativo y porque se sienten cómodos con este modelo. Para uno de los entrevistados, su modelo de enseñanza-aprendizaje gira en torno a la participación activa del alumnado, ya sea a partir del aprendizaje por descubrimiento o a través de la

resolución de problemas o tareas, de manera individual o en grupo, como vemos en los siguientes comentarios:

E5. *“mi idea de enseñar Historia tiene como objetivo que aprendan algo práctico, que sea funcional. Que sea a través de un mapa o un texto mediante el cual aprendan. El aprendizaje memorístico lo rechazo, es inútil, ya tienen toda la información en internet”.*

E5. *“intento prescindir de la exposición oral lo limito al máximo, solo lo hago con personas concretas que necesitan un apoyo”.*

Todos los profesores valoran los materiales elaborados por ellos, sobre todo a partir de los nuevos currículos y la concreción de los contenidos mínimos para el examen de matura. La obtención de materiales atractivos para el alumno requiere de un prolongado proceso de pilotaje en el aula que no siempre es sencillo, pues se trata de adaptar materiales al interés de un grupo de alumnos con un nivel medio de español y un alto desconocimiento previo del contexto histórico-cultural de nuestro país, como podemos apreciar en los comentarios siguientes:

E1. *“en el sistema polaco de educación se valoran mucho las explicaciones. Todo el proceso de enseñanza recae en el profesor, los alumnos son pasivos. En tercero te exigen clases magistrales, te piden que te centres en lo que puede caer en el examen de matura, quieren tener una buena nota y quieren que todo sea claro y sintético”.*

E2. *“lo que más han valorado mis alumnos han sido los materiales y las explicaciones del profesor”*

E4. *“en mis clases, siempre inicio los temas con una clase magistral prestando mucha atención a los conceptos, y utilizando anécdotas para captar su atención”.*

E5. *“para cada tema preparo un cuaderno de actividades que se lo entrego el primer día y empiezo una presentación PowerPoint con videos para introducir el tema”.*

E1. *“desde que hay conceptos claves, los materiales del profesor son muy valorados porque saben lo que hay que estudiar y rinden mejor. Eso les da seguridad. Además el profesor conoce a sus alumnos y se adapta a sus gustos”.*

E3. *“en mi primer año, sobre todo en el primer semestre me vi un poco desbordada y necesité un tiempo de adaptación a los alumnos”.*

El alumnado polaco, *a priori*, no parece estar muy abierto a nuevos enfoques metodológicos. Introducir nuevos métodos solo es posible mediante la negociación y la concienciación de que otras formas de enseñar y aprender son posibles y esto, a veces, requiere tiempo y confianza. Sin embargo, la administración educativa española parecen no colaborar para introducir estos cambios metodológicos, como apreciamos en los siguientes comentarios.

E1. *“cuando intentas cambiar la forma de enseñar, tengo que decir que no siempre es fácil. Ellos mismos muchas veces ni quieren ni les interesa ni ven útil cambiar el sistema de aprendizaje”*.

E4. *“el tipo de exámenes que diseña la Consejería para la obtención del título de Bachiller, que se basan en hechos concretos, no facilita la docencia. Son exámenes totalmente adaptados al sistema polaco en el que solo se valora el conocimiento memorístico, nada de análisis crítico”*

Uno de los entrevistados utiliza cuadernos de actividades, diseñados por el mismo, para cada uno de los temas, que los alumnos deben de completar de forma individual o en grupo.

E5. *“el uso del cuaderno de actividades supone un esfuerzo para mi a la hora de corregirlos y, para ellos, porque tienen que trabajar mucho en clase”*.

Quizás uno de los modelos de enseñanza alternativos más generalizado sean los trabajos en grupo, si bien como podremos comprobar más adelante, existen diferentes maneras de interpretarlos, ya que los resultados también son dispares según las secciones y los diferentes niveles educativos. Aquellos que no lo han utilizado aducen no tener experiencia en su uso en clase o, bien, ante la falta de un ambiente adecuado en el aula para su desarrollo, como podemos apreciar en los comentarios siguientes:

E1. *“los trabajos en grupo no son sencillos, no se consiguen resultados en un año. Lleva tiempo, y sobre todo si solo lo hace un profesor en todo el centro no tiene sentido”*

E5. *“mis alumnos disfrutaban trabajando en grupo, lo he fomentado desde las primeras etapas en la sección, el primer año no les gusta pero con el paso del tiempo se habitúan y ahora trabajan de esa manera sin problemas. Ha sido un proceso de adaptación desde pequeños”*.

E1. *“los alumnos al principio no estaban acostumbrados y no les gustaba este tipo de trabajo cooperativo porque no sabían como trabajar en grupo, para los individuales no había problemas. Lo hago en todos los cursos menos en tercero en el que damos clases más magistrales”*

E2. *“el trabajo en grupo suelo hacerlo en forma de proyectos concretos que hacen en casa y que cuentan para la evaluación, por ejemplo hacer un podcast o un comic o un video”*.

E4. *“no trabajo en grupo, me dedico a explicar y usar presentaciones. Los trabajos en grupo no funcionan porque yo no tengo experiencia en hacerlos y no veo utilidad en mi materia. Si les dejo iniciativa no la toman, no están acostumbrados a trabajar ellos solos”*.

Con el objetivo de obtener algún tipo de *feedback*, el docente suele contar con la opinión de los estudiantes acerca de la idoneidad de realizar este tipo trabajos cooperativos, como se percibe en el comentario siguiente.

E1. *“en clase suelo preguntar si les gusta o no, y me encuentro que la mitad de la clase si está a favor y está contenta cuando pedimos trabajos pero la otra*

mitad no lo está”. “tenemos alumnos creativos que exigen otro tipo de enseñanza y agradecen que se pueda desarrollar”.

No todos los alumnos del mismo grupo valoran esta forma de trabajar en el aula, pudiendo diferenciar a aquellos que se sienten cómodos cooperando y otros que por el contrario, solo rinden a partir del trabajo personal o autónomo, como observamos en el comentario siguiente.

E1. “los alumnos que no son tan buenos en otras asignaturas cuando tienen que hacer trabajos en grupo, como allí se premia y se valora la creatividad, el saber trabajar en grupo se sienten motivados. Por el contrario, los alumnos que son mas individualistas que están acostumbrados a aprender todo de memoria, y sacan notas muy buenas de manera individual, les cuesta mas. No están de acuerdo en que otros alumnos que a lo mejor no hacen exámenes tan buenos pero hacen trabajos creativos, tengan la misma nota”.

La utilización de debates de clase o exposiciones orales también han sido objeto de comentario en las entrevistas. Los resultados, como ya parece lógico, han deparado importantes diferencias. Así, en primer lugar, contamos con centros en los que el profesor valora mucho su uso al considerarlos importantes para romper las barreras de hablar en público. No obstante, la justificación y el éxito de su uso dependerá, en gran medida, de las características que presente una determinada clase, su predisposición para mostrarse activa o pasiva en el transcurso de la lección y el tiempo disponible para cumplir el programa de la materia. Los docentes que son reacios a su utilización, se justifican alegando el bajo nivel de participación del alumnado, las veces que se ha intentado y la falta de conocimientos suficientes para poder mantener un debate con éxito. Para otros, en cambio, el problema, radica en el hecho de perseguir la consecución de una competencia que no va a ser susceptible de ser evaluada en el examen general de conocimientos, como puede apreciarse a continuación:

E2. “los debates, si los uso... utilizo la asignatura de Historia de España para ver que cosas pasaban en el pasado y compararlas con lo que ahora pasa. Ofrezco la oportunidad de que usen el español para cuestiones académicas y para expresar su opinión. No obstante, el éxito dependerá del tipo del alumnado del aula, hay años que parece que están dormidos y otros años son muy activos”.

E1. “los debates, han recibido una valoración muy alta en mi opinión, porque tampoco hacemos muchos, pero me llama la atención de que lo consideren útil para su aprendizaje. Es posible que lo hayan confundido con la expresión oral, porque eso si lo hacemos. Y aunque los alumnos lo pasan mal, para mi es inviable aprender un idioma sin hablar”.

E5. “los debates que suelo plantear en clase son cortos, de no más de diez minutos. Con más tiempo se dispersan. Suelo hacer uno por cada unidad didáctica”.

E2. “cuando se tiene una clase activa y con un buen dominio de español hay que aprovecharlo. A veces por problema de tiempo, y por temor a no acabar el

programa, tenemos que reducir mucho este tipo de actividades más participativas”.

E4. “en Historia no valoramos su comunicación oral, en matuta solo se preguntan conocimientos. Nuestra docencia se enfoca solo en la preparación del examen, esto nos impide poder hacer más trabajos en grupo u otras actividades más interesantes”.

Por lo que respecta al trabajo autónomo, pocas han sido las aportaciones, justificándose su práctica, como alternativa a las clases teóricas con el objetivo de crear un ambiente de trabajo en el aula, en el que los alumnos dejen de ser meros espectadores. Suele emplearse esta metodología para los temas de mayor dificultad o que menos interés despiertan. Para otro de los entrevistados, las características de su grupo en ese curso académico hicieron inviable este tipo de propuestas metodológicas, como vemos a continuación.

E2. “hacen tareas individuales, porque uno de los problemas que tenemos es que pecamos muchas veces de dar clases magistrales y los chavales se duermen. A veces doy apuntes incompletos que tienen que rellenar, les mando hacer resúmenes, esquemas. Quiero que tomen partido en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

E5. “los trabajos individuales suelen ser proyectos creativos como un comic, y suelen basarse en temas áridos o complejos para facilitar su entendimiento”.

E3. “los trabajos individuales no funcionaban porque el grupo no funcionaba, estaban desmotivados, porque habían tenido hasta dos profesores de baja. No había un buen ambiente de trabajo en clase”.

Quizás uno de los recursos didácticos del que más se ha debatido durante las entrevistas, ha sido sobre el uso del libro de texto. Un material que parece no contar con el apoyo del profesorado por ser inadecuado para el contexto educativo objeto de estudio. Algunos de los profesores confiesan haber empezado a utilizarlo al inicio de su experiencia docente en las SS.BB., pero pronto lo desecharon por la aplicación de materiales elaborados por ellos mismos. Su uso parece reducirse a la simple consulta de algún dato concreto a la hora de la resolución de alguna actividad de clase, como podemos observar a continuación.

E1. “el libro de texto no tiene sentido, los niños no lo entienden sobre todo al principio, es imposible que un libro pesado para alumnos nativos se pueda aplicar en una sección, porque el volumen de información y lenguaje usado es muy complicado para ellos. Lo único bueno de estos es el apoyo visual, pero también se puede usar un PowerPoint. En el centro tenemos manuales pero nunca los usamos en clase”.

E5. “los libros de texto no los uso casi nada, solo como material de apoyo. Son densos, vocabulario complejo y no adaptado al nivel de español de nuestros alumnos. Los usan más en tercero pero para consultas puntuales”.

E3. “el libro de texto, no es un material adaptado y es un problema con el que me encontré cuando llegué” “empecé a trabajar con el libro de texto, lo daba mucha importancia hasta que me di cuenta de que no funcionaba”.

E2. *“en mi primer año en el programa, empecé a dar clases con el libro de texto y veía que había muchos problemas de comprensión, muchos términos no los entienden, se pierden. Pero claro no es lo mismo enseñar historia a españoles que a polacos que aprenden español. No existe en el mercado ningún material adaptado de este tipo. Muchos términos no los entienden, se pierden”.*

E4. *“los libros de texto los uso de vez en cuando, para buscar la respuesta a alguna pregunta que les hago”.*

Como alternativa a los libros de texto, la propia Consejería de Educación ha publicado, a instancias de los grupos de trabajo, una serie de unidades didácticas para poder implementarlas en clase. Como parece lógico, no olvidemos que parte de los entrevistados son autores de las mismas, su valoración es alta, si bien reconocen que para su aplicación en clase, requieren de un filtrado inicial o incluso adaptaciones sobre la original, al considerar que parte de las actividades son de una complejidad superior al nivel exigido en este programa educativo de las SS.BB.

E1. *“el cuaderno de actividades, yo si lo uso en clase, como deberes, no todos los temas ni todas las actividades, hago una selección. Algunas U.D funcionan mejor, otras peor. Es un buen trabajo y bastante claro, y si es útil porque al fin y al cabo el español está adaptado a su nivel, siguen el esquema de la matura y se centran en los contenidos mínimos. No puedo usarlo lo que quisiera porque el tiempo es limitado, este año he tenido una hora menos a la semana. A los alumnos les parece útil y les gusta, pero a veces critican la dificultad de algunas de las actividades”.*

E5. *“las U.D las uso como base para cambiarlas o adaptarlas a mis alumnos. Están muy bien pero están diseñadas de manera muy general. Y en mi clase, directamente sin modificar no funcionarían. Aquellos profesores noveles que las han usado sin apenas alteraciones han fracasado, solo las veo útiles si tienen modificaciones o adaptaciones al grupo concreto al que impartimos clase”.*

E2. *“las U.D de la Consejería, no las usaba mucho, pero este año las estoy empezando a usar más porque preparan muy bien para la matura. En ocasiones las actividades tienen un nivel por encima de la media de lo que se exige, pero eso es bueno porque así los alumnos están mejor preparados ante la matura y amplían conocimientos”.*

E4. *“trabajo con las U.D de la Consejería como actividades de clase”*

E3. *“hay muchas actividades diseñadas por el grupo en la publicación que son muy complicadas y no están adaptadas al nivel real de los alumnos”.*

En último lugar, tanto los videos como el resto de recursos multimedia facilitados por el profesor son bastante valorados por el alumnado. Todos los entrevistados reconocen recurrir a ellos con el fin de apoyar las explicaciones, para introducir un tema o bien como método para trabajar la comprensión auditiva, como podemos apreciar en los comentarios siguientes:

E2. “el video es un recurso que uso mucho en clase, como complemento y para hacer la clase menos densa. También me sirve como actividad de mejora de la competencia auditiva”.

E5. “uso videos como material introductorio, sobre todo para visualizar algo que sea complejo y que no esté del todo claro”.

E4. “lo que hago con mi clase es siempre usar presentaciones en PowerPoint de cada tema, luego uso videos de memoria de España o Arthistoria con subtítulos y, a veces, uso películas para ambientar la época”.

P. 19. ¿Cómo valora el alumnado el sistema de evaluación del profesor?

En el cuestionario se recogen seis estrategias para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias, se han realizado apoyándonos en las que se aplican en el sistema polaco (tabla. 4.12). De todas ellas, la más recurrente son los exámenes generales de conocimiento (4,09) que, para su resolución, requieren de una hora lectiva (45 minutos). En segundo lugar, aparecen los exámenes (3,72) que adoptan una estructura similar a la prueba oficial de matura. Los exámenes de preguntas cortas, también llamados *Kartkówka*, ocupan el tercer puesto (3,53). Las exposiciones orales (3,04) y, por último, el cuaderno de clase (2,77), como apreciamos en la tabla siguiente.

Tabla 4.12 Valoración del sistema de evaluación

	Media	Desviación típica
Exámenes largos (Sprawdzian)	4,09	0,92
Modelos de matura	3,72	1,15
Exámenes de preguntas cortas (kartkówka)	3,53	1,21
Ejercicios (zadanie)	3,51	1,24
Exposiciones orales	3,04	1,36
Cuadernos de clase	2,77	1,44

ón usado por el profesor

Exámenes largos (*sprawdzian*)

Este tipo de prueba de evaluación es la más valorada por el alumnado; el 82,7% le otorgan la más elevada, entre 4 y 5 (fig. 4.28). Por otro lado, tan solo el 6,7% la valoran escasamente. Si se comparan los resultados por centros, existen dos tendencias: centros que las destacan de forma positiva Poznan (4,61), Cracovia (4,6) y Lublin (4,47) y, otros, con medias menos elevadas Bydgoszcz (3,64), Varsovia XXXIV (3,62) y, en último lugar, Szczecin (2,7), con resultados de casi un punto inferiores al segundo centro menos valorado.

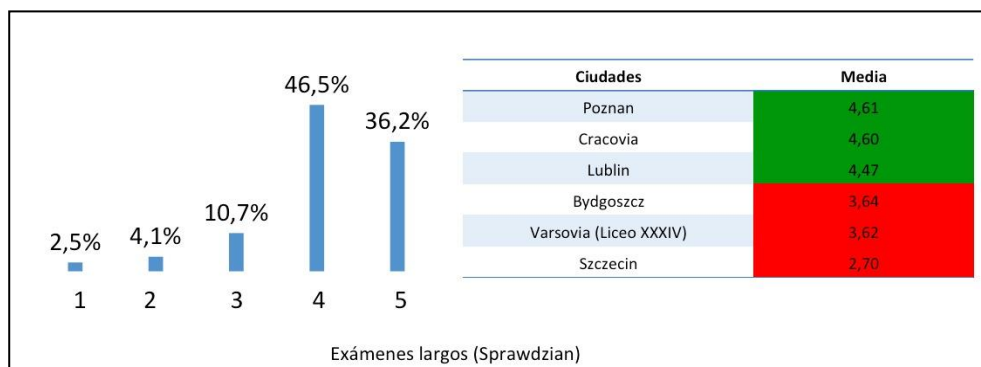


Fig. 4.28. Valoración de los exámenes largos (*sprawdzian*)

Exámenes de *matura*

La resolución de simulacros de examen de *matura*, con una media de 3,72 es el segundo de los sistemas de evaluación más valorado por los estudiantes (fig. 4.29m). El 66,3% de los estudiantes les atribuyen entre 4 y 5 puntos. Mientras que el 16,9% solo les reconocen valores de 1 y 2. Los estudiantes con mejores valoraciones fueron Varsovia XXXIV (4,43), Cracovia (4,06) y Poznan (4,05). Los centros con resultados más bajos son Gdansk III (3,26), Lódz (2,42) y Gdansk XV (2,4), como apreciamos a continuación.

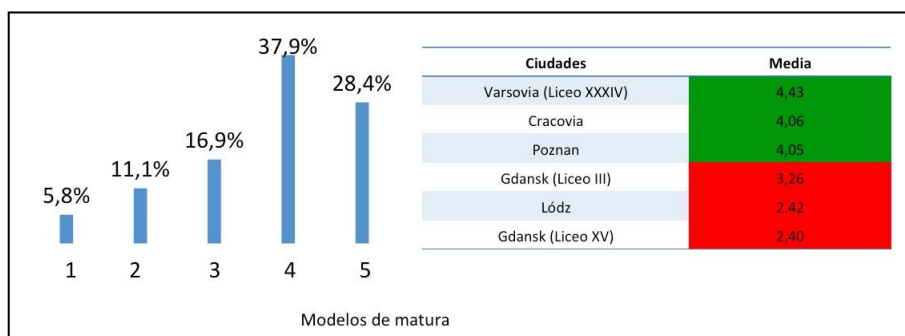


Tabla 4.29. Valoración de los exámenes modelo *matura*

Exámenes de preguntas cortas (*kartkówka*)

Este modelo de examen, como recordamos, consistía en una prueba corta en cuanto a duración y contenidos, que incluso en ocasiones se realiza a los alumnos sin aviso previo. Es valorada por los alumnos con 3,53 (fig. 4.30). Su repartición porcentual refleja una clara concentración (59,3%) entre el valor 4 (35,4%), y 5 (23,9%). El resto de los porcentajes aparecen de forma decreciente desde el 19,8% del valor 3, hasta el 21% de la suma de los valores (1 y 2) considerados los más bajos. Los alumnos de los centros de Varsovia XXII (4,36), Katowice (4,32) y Bialystok (3,91) reconocen ser evaluados con bastante frecuencia a partir de esta herramienta. Por otro lado, Gdansk XV (2,9), Szczecin (2,8) y Lódz (1,85) señalan que no es habitual este sistema de evaluación, según se observa en la tabla siguiente.

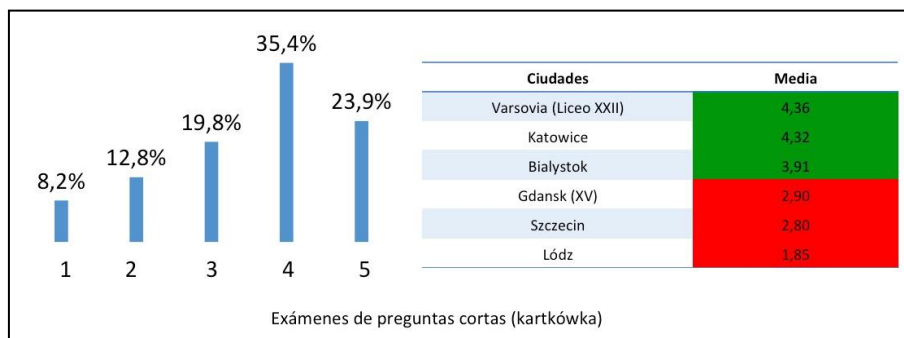


Fig. 4.30. Valoración de los exámenes de preguntas cortas (kartkówka)

Ejercicios de clase (zadanie)

La evaluación de las actividades o ejercicios de clase recibieron una puntuación media de 3,51 (fig. 4.31). Se sitúa por tanto, junto con la anterior, en la zona intermedia del total de herramientas de evaluación analizadas. La distribución porcentual de los valores asignados refleja una importante concentración en los dos niveles más altos (59,2%). El valor 3 aparece representado en un 20.2%, mientras que el 20,6% restante se reparte de manera equitativa entre los dos índices más bajos. Respecto a los resultados por liceos, los estudiantes de Poznan (4,94), Radom (4) y Katowice (3,96) son los que más lo valoran; mientras que los índices más bajos corresponden a Varsovia XXII (2,15), Szczecin (2,3) y Gdansk XV (2,45).

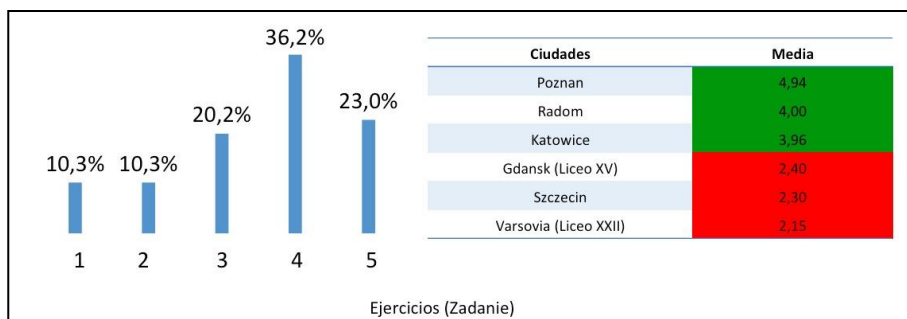


Fig. 4.31. Valoración de los ejercicios o actividades de clase (zadanie)

Exposiciones orales

Las actividades de evaluación que implican el desarrollo de habilidades de comunicación oral han recibido (3,04). Sin embargo, resulta sorprendente la equitativa representación porcentual de los cinco valores (fig. 4.32), con una amplitud entre el máximo y el mínimo de apenas un 4%. Así, el 40,3% de los estudiantes valoran de forma positiva el uso de las exposiciones orales para su evaluación; siendo rechazado por el 38,3% de los encuestados. Los centros en donde los estudiantes tienen en mayor consideración las exposiciones orales fueron Gdansk XV (4), Poznan (3,44) y Bydgoszcz (3,4); mientras que en las secciones de Bialystok (2,69), Szczecin (2,6) y Varsovia XXII (2,52) se

encuentran los estudiantes que menos la reconocen como adecuada para su evaluación.

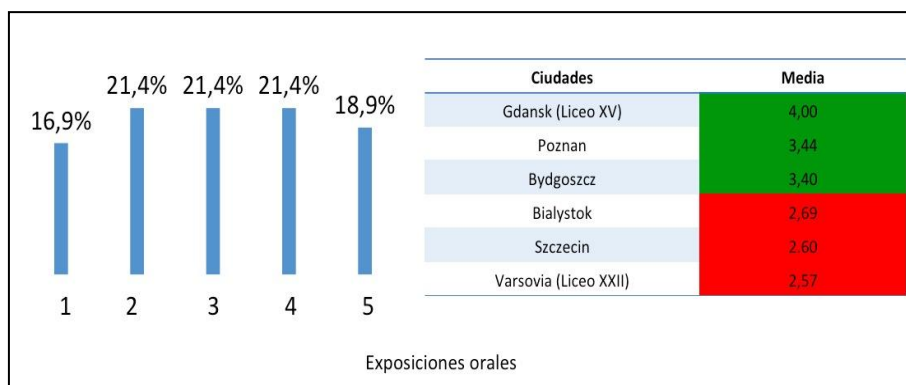


Fig. 4.32. Valoración de las exposiciones orales

Cuadernos de clase

El recurso del cuaderno de clase como instrumento de evaluación no resulta ser muy representativo para el alumnado polaco (fig. 4.33). El 28,8% de los estudiantes no tienen muy en cuenta los cuadernos de campo como instrumento de evaluación para sus aprendizajes, mientras que el 35,8% del alumnado si aprecia de forma positiva esta herramienta para evaluar, con puntuaciones entre 4 y 5. No obstante, entre el valor 2 y 5 el porcentaje de los estudiantes se distribuyen porcentualmente de manera más o menos homogénea en torno al 15/20 %.

Donde sí se encuentran diferencias reseñables son en los diferentes centros educativos. Así, mientras los estudiantes de las secciones de Radom (3,76), Gdansk XV (3,7) y Bydgoszcz (3,28) ofrecen resultados por encima de la media, aceptando de forma positiva el uso de los cuadernos de campo para ser evaluados; el alumnado de los liceos de Wroclaw (2,05), Lublin (1,76) y Szczecin (1,6), por el contrario, apenas aprecian el uso de este instrumento, como podemos observar en la tabla siguiente..

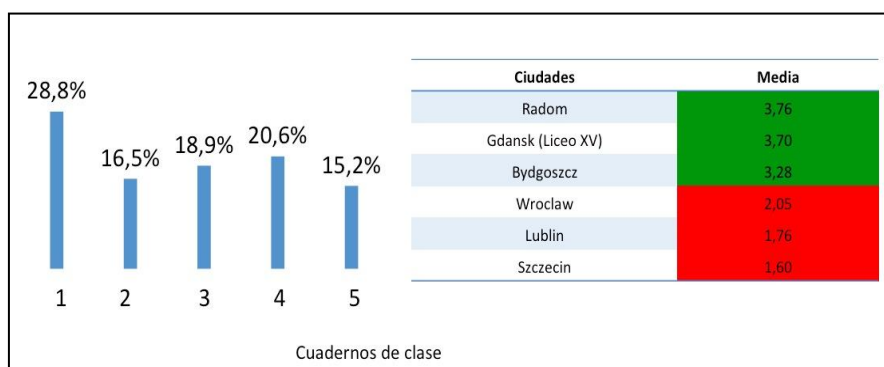


Fig. 4.33. Valoración de los cuadernos de clase

A modo de conclusión, del conjunto de instrumentos para evaluar los aprendizajes utilizados por los docentes de las SS.BB., los estudiantes destacan como más positivos los exámenes de larga duración, seguido por los exámenes que adoptan el modelo de matura y la realización de exámenes de preguntas cortas, ejercicios, exposiciones orales y, finalmente, los cuadernos de clase.

Respecto a las valoraciones que realizan los estudiantes participantes en el GD sobre el sistema de evaluación. Por lo que respecta a la materia de Historia de España, los alumnos valoran el grado de similitud entre los exámenes elaborados de manera cotidiana en clase con los oficiales de matura a los que se tienen que enfrentar al finalizar el último curso de liceo, como podemos ver reflejado en los siguientes comentarios:

“eran exámenes parecidos a los que después tuvimos en matura y esto era muy bueno porque a la hora de la matura no existía ese stress” (AD).

“muy útil para nosotros, hacíamos exámenes al terminar cada tema, no nos hacía ni trabajos escritos sorpresa, ni nos preguntaba dando notas” (KN).

“los exámenes eran muy parecidos a los exámenes de matura y esto es muy importante porque nos acostumbrábamos al examen mas importante para nosotros que es la matura” (OS).

Por el contrario, otros estudiantes no valoraron mucho los exámenes cortos (*kartkówka*) que se suelen organizar al inicio de las clases. En el caso de Historia de España, es un tipo de prueba que apenas se ha realizado. Para algunos, este tipo de examen quita mucho tiempo. Para otros, por el contrario, son pruebas necesarias para mantener el control y la disciplina en el aula. Además, pueden servir para ir eliminando materia a lo largo del curso, como observamos a continuación:

“en clase no hacíamos este tipo de exámenes” (OS).

“para nosotros era bueno que no lo tuviéramos” (AD).

“quita mucho tiempo hacer kartkówkas” (JT).

“las kartkówkas son buenas para disciplinarnos... hay personas que necesitan disciplina, necesito personas que me controlen... así los forzamos a estudiar. Es mejor para ellos porque sino los fuerzas no saben nada” (OS).

“pues yo prefiero lo que hacemos en clase ahora, cuando nos dicen que tenemos que recordar y hablar de lo que hemos hablado en clase últimamente, y es mucho mejor que la kartkówka para mi porque puedo hablar, decir y practicar el idioma” (JO).

“tres kartkówkas son mejor que un examen porque a veces el material para recordar es tan abundante, que es mejor estudiar de poco en poco” (OS).

Ninguno de los participantes afirma que los cuadernos de clase son objeto de calificación en el liceo. Lo consideran algo que sólo se hacía en niveles educativos inferiores como modo de control del rendimiento en el aula.

“en el liceo no, pero en el gimnazjum si que lo hacía.. en el liceo nos dan mas libertad y en el gimnazjum todavía somos niños y alguien tiene que controlarnos” (OS).

“en el liceo revisar el cuaderno es un poco infantil” (WL).

Gracias a la entrevista que realizamos al profesorado, conseguimos enriquecer nuestro análisis y, a su vez, acabamos de completar la información acerca del método de evaluación que se usa en cada una de las secciones. En primer lugar, llama la atención que los órganos directivos del centro son los que estipulan el número y tipo de exámenes que se deben desarrollar a lo largo del año. El profesorado informa en todo momento a los alumnos de los métodos de evaluación y de las valoraciones que va teniendo a lo largo del curso:

E3. *“en mi centro están tipificados el número de exámenes a hacer”*

E1. *“la subdirectora controla el número de exámenes que hacemos, tenemos un mínimo que hay que cumplir”... “las kartkówkas en mi centro son obligatorias, por cada examen largo tenemos que hacer dos cortos”.*

E5. *“siempre dejo claro en clase las notas que tiene cada alumno, siempre trato que las conozcan”.*

El tipo de examen más valorado es el de larga duración (*sprawdzian*), suele parecerse a los oficiales de *matura*, aunque se intenta que sea más difícil para garantizar una óptima preparación del alumnado. También es importante el hecho que se vayan volviendo más complejos a medida que el alumno va cumpliendo los diferentes cursos, como se aprecia en los comentarios siguientes:

E1. *“el examen largo es el más valorado, es normal”.*

E3. *“usaba exámenes largos alternando con los de preguntas cortas, que es lo que nos exige el sistema polaco”.*

E5. *“por cada U.D hago un examen largo que vale un 50% de la nota global”.*

E4. *“el tipo de examen que más hago son los exámenes largos, trato que se adapte a la matura, en los primeros cursos con preguntas cortas, porque en primero no escriben muy bien y luego, más tarde, les voy haciendo preguntas largas”*

E2. *“los sistemas de evaluación en clase que más uso son los exámenes largos, suelen ser más difíciles que la propia matura...de cara a la preparación de este examen para que tengan menos stress”.*

También es bastante frecuente la realización de exámenes cortos (*kartkówkas*), basados también en tareas de *matura* que suelen hacerse con aviso previo. Como alternativa, también se evalúan pequeños ejercicios de clase apoyados en aspectos más concretos, como vemos a continuación:

E1. *“todas mis kartkówkas están basadas en preguntas modelo de matura. En mi centro nunca son sorpresa, se avisan porque sino es un desastre y no son recuperables”.*

E2. *“en clase suelo hacer también exámenes cortos o kartkówkas, siempre avisando”.*

E4. *“también los evalúo a partir de ejercicios de clase, similares a las tareas de matura”.*

E5. *“las kartkówkas apenas las uso, tan solo cuando me lo piden los alumnos a la hora de reducir materia cuando son temas largos y complejos”.*

Ninguno de los profesores entrevistados considera al cuaderno de clase como un material susceptible de ser evaluado. Es considerarlo propio de niveles educativos inferiores. Además es difícil de calificar, como vemos en las siguientes afirmaciones.

E1. *“el cuaderno de clase, no lo uso, creo que hay otras cosas más evaluables”.*

E2. *“el cuaderno no lo uso para evaluar, son adultos y no tiene sentido que lo revise”.*

E3. *“el cuaderno de clase no lo valoro porque creo que son mayorcitos para tener que controlarlos”.*

E4. *“el cuaderno de clase no lo valoro porque es algo individual personal y difícil de evaluar. Los alumnos toman apuntes en su cuaderno o algún esquema pero no quiero valorarlo”.*

E5 *“el cuaderno de clase que se sustituye por el cuaderno de ejercicios lo valoro con un 40% de la nota global, ellos tienen en clase un cuaderno donde anotan alguna cosa pero nunca lo reviso”.*

Por lo que respecta a las herramientas que se apoyan en la evaluación de la comunicación oral no existe un consenso. Hay profesores que los dan mucha importancia, al considerarlos vitales para incentivar la participación en el aula y estimular la capacidad de hablar en español en público; mientras que otros, por el contrario, apenas le dan importancia al considerarlos instrumentos de evaluación bastante subjetivos. En este último caso, justifican su afirmación en señalar que las destrezas orales no deberían ser objeto de evaluación en el examen para la obtención del título de bachiller, como apreciamos a continuación.

E1. *“las exposiciones orales las valoro mucho personalmente para que pierdan la vergüenza. Hay alumnos que lo pasan fatal por su timidez, desconfianza y miedo a cometer un error en español”.*

E2. *“las exposiciones orales suelo usarlas mucho también porque además de los contenidos, me permiten trabajar con las destrezas orales”.*

E3. *“no he valorado en este curso las presentaciones orales porque sentía que no funcionaba. Los alumnos van hacia la nota tangible, quieren saber exactamente la nota que tienen, lo ven claro en un examen pero no lo ven tan claro en pruebas más subjetivas como un debate, el trabajo en grupo”.*

E4. *“casi nunca valoro los trabajos o exposiciones orales, no los uso, ellos prefieren los exámenes escritos y puntuar un examen oral es muy subjetivo, y genera problemas en clases. Tampoco en el examen de matura no se valora ese tipo de capacidades así que por eso no lo uso en clase”.*

El trabajo en grupo también es valorado pero de manera global y no individualizada, lo que a opinión del entrevistado, permite: la discusión, la repartición de tareas de manera equitativa y el debate entre los miembros que forman parte del mismo y, en este sentido, encontramos la afirmación siguiente.

E5. *“evalúo el trabajo en grupo, no pongo notas individuales cuando hacemos este tipo de actividad. Si un alumno no ha hecho nada, y recibe la misma nota que el resto es culpa de los demás. Es responsabilidad del grupo. Deben negociar y organizarse las tareas”.*

Uno de los profesores admite dedicar un 10% de la nota global de su materia a la actitud y participación en clase.

E5. *“la participación en clase y la actitud también lo valoro, pero solo un 10%”*

4.1.4. Valoración de las competencias TIC

La última de las categorías revisadas con los estudiantes ha sido el desarrollo de las competencias TIC, determinadas por el uso de las Nuevas Tecnologías en el programa objeto de estudio. Concretamente, en lo que respecta a la frecuencia de su uso para la elaboración de tareas vinculadas con el español, tanto en el contexto educativo (p.17) como fuera de él (p.18).

P. 17. ¿Cuál ha sido el uso del ordenador en el Liceo durante el último año para realizar alguna tarea de español?

El uso del equipamiento informático en los liceos por parte del alumnado de la sección ha recibido una valoración media de 3,47. Si se atiende a la siguiente gráfica (fig. 4.34), se comprueba cómo el 54,3% de los estudiantes lo aprueban con las dos más altas valoraciones (4 y 5); con el 22,6% y el 31,7% respectivamente. Este dato representa que más de la mitad del alumnado valoran de forma positiva el empleo de las nuevas tecnologías para realizar sus aprendizajes. De los porcentajes restantes, casi uno de cada tres (29,3%) reconocen no haber usado o solo en algunas ocasiones recursos de este tipo. La distribución de estos datos indica una realidad muy diversa. Así, hay tres centros que aportan valores muy por encima de la media, es el caso de los estudiantes de Cracovia (4,66), Katowice (4,61) y Poznan (4,16). Los resultados más bajos se producen en Łódz (2,85), Varsovia XXII (2,78) y, en último lugar, está el centro escolar de Gdansk III, con 2,21 valor muy por

debajo de la media del conjunto de las SS.BB. Por tanto, se puede considerar como muy positiva la utilización de las nuevas tecnologías en la mayoría de los centros bilingües, como vemos reflejado en la tabla siguiente.

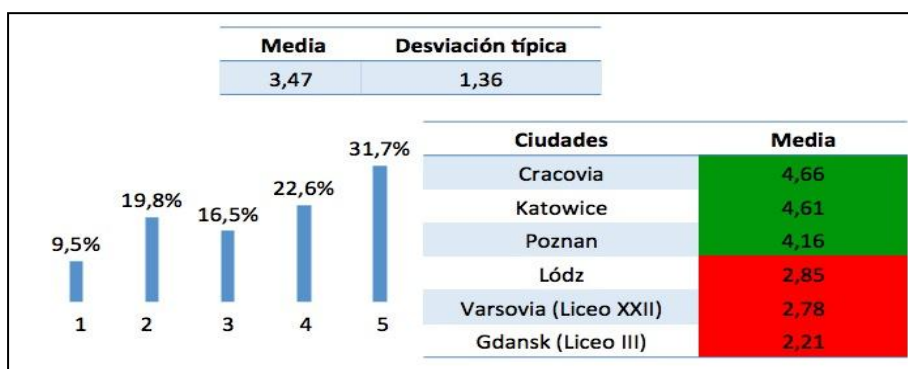


Fig. 4.34. Uso del ordenador en el liceo para tareas en español

P. 18. ¿Cuál ha sido el uso del ordenador en casa durante el último año para realizar alguna tarea de español?

El uso de dispositivos informáticos en el ámbito doméstico, para el aprendizaje del español, recibe una valoración sensiblemente superior a la que se produce cuando se realiza en los centros educativos (3,77) (fig. 4.35). La dispersión porcentual en este caso parece ser más clara que en el anterior. Así, la suma de los porcentajes de los valores 4 y 5 reflejan que dos terceras partes de los alumnos (66,3%) están bastante o muy familiarizados con esta práctica, siendo tan sólo el 16,5% los que, con valores bajos, representan el escaso uso de este medio tecnológico. Los estudiantes de los liceos de Cracovia (4,6), Katowice (4,35) y Radom (4,07) son los que reconocen usarlo con más frecuencia; mientras que los de Gdansk XV (3,5), Varsovia III (3) y Szczecin (2,9) lo hacen en menor medida, como vemos en la tabla siguiente.

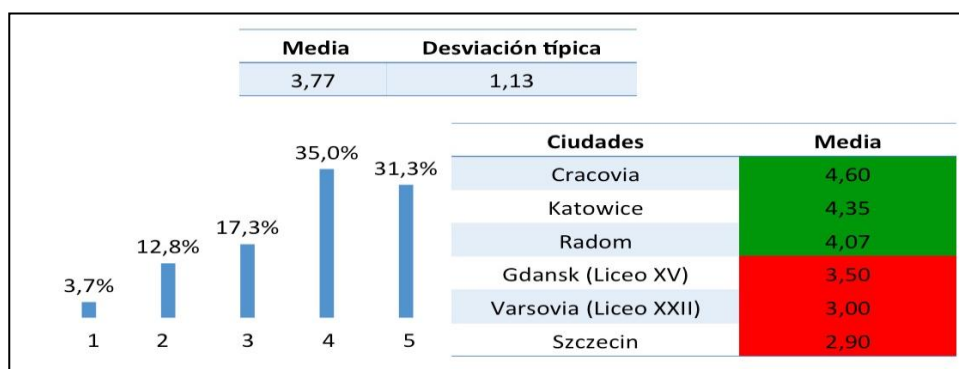


Fig. 4.35. Uso del ordenador en casa para tareas en español

Para concluir con este último apartado, se destaca que más de la mitad de los estudiantes valoran como algo positivo el uso de los ordenadores en sus clases, como recurso tecnológico para sus aprendizajes. Igualmente, la mayoría utilizan los ordenadores en casa para realizar sus tareas.

Los estudiantes participantes en el GD presentan sus valoraciones sobre el uso de las TIC en el aula. Por norma general, se trata de un recurso metodológico muy valorado, sobre todo el uso a partir de las pizarras digitales, para la cartografía digital o para el visionado de películas. Las valoraciones cambian si se tiene que recurrir a estas herramientas para la realización de tareas o deberes en casa, como apreciamos en los comentarios siguientes.

“la pizarra interactiva es muy útil porque podemos hacer ejercicios y ver películas y todos los materiales que has preparado. En mi caso es mejor que estudiar desde el libro” (MK).

“gracias a la tecnología podemos ver cosas que no son posibles ver en el libro. Nos podías enseñar los mapas y cada uno lo podía ver” (OS).

“el ordenador en la clase es muy útil y muy bueno, pero usar el ordenador en casa no me gusta porque no me gusta la informática” (OK).

“en tu clase era imprescindible el proyector, las presentaciones eran muy buenas pero nosotros no teníamos clases trabajando con ordenadores constantemente... pero su uso también puede causar que los alumnos se despisten y no presten atención” (AD).

“yo tampoco soy muy amiga de las altas tecnologías, pero creo que en las clases es muy importante usarla porque si vemos imágenes o fotos en clase luego nos acordamos mejor de ellas. Para estudiar ahora es imprescindible el ordenador, el uso de internet, el diccionario” (KN).

El uso de medios audiovisuales les ayuda también a recordar mejor los contenidos:

“a mí me gusta mucho usar el ordenador, internet, es más fácil entender muchas cosas y yo recuerdo más que leer un libro o ver los apuntes” (JT).

“para mi es buena idea meter las nuevas tecnologías en la enseñanza, porque la mayoría de la gente recuerda bien de vista” (WL).

Algunos alumnos parecen poco atraídos por el campo de las nuevas tecnologías. Otros están cansados de su uso continuado en clase, como podemos ver en los comentarios siguientes.

“...a veces estoy harta de todas estas cosas, porque no me gusta la informática y a veces no se como usar estas cosas” (JO).

“para mi también a veces fue un poco demasiado... no te podía imaginar llevando la clase sin ordenador. A veces me gustaría verte enseñando simplemente con la voz” (OS).

“...lo de hacer las presentaciones en casa no me viene muy bien porque si no escribo algo a mano luego no lo recuerdo. En clase sí, pero en casa no tanto”. (KN).

Los ex alumnos más veteranos, reconocen que en su época el centro apenas disponía del equipamiento necesario que permitiese la implementación de las nuevas tecnologías en el aula:

“me parece que ahora hay más oportunidades para hacer las clases más interactiva e interesante” (AD).

Otra cuestión que también debatimos y analizamos, se centra en el tipo de aplicaciones informáticas utilizadas en el aula. En primer lugar, en lo que refiere a la Historia de España, los alumnos destacan el uso de los grupos de *Facebook*, programas de almacenamiento de documentos y presentaciones en la nube (*Dropbox*, *Google Drive*) y canales de *YouTube* especializados en la Historia de España, como vemos a continuación.

“en clases de Historia de España, teníamos contacto contigo por el grupo de Facebook de nuestra clase” (AD).

“los canales de YouTube como arتهistoria, eran muy útiles” (KN).

“a mi me gusta el Dropbox porque ahí tenemos todo lo que usamos en clase y es muy bueno para preparar matura”. (JO).

“...a mi también (me gusta el Dropbox) porque si nos das hojas o fotocopias las perdemos y aquí tenemos todo ordenado” (OS).

En lo que se refiere a la utilización de las nuevas tecnologías en el resto de materias del modelo educativo polaco, se destaca el uso de periódicos digitales, de las películas, así como de videos. Incluso, algún profesor ha empezado a usarlas por influencias del profesorado hispano, como podemos observar en los comentarios siguientes.

“en Historia polaca vemos películas, presentaciones, a veces canciones” (MK).

“...la profesora nos dice que quiere dar clases como el profesor español, y está empezando a poner presentaciones” (JO):

“en clase de Física nos enseñaba procesos y experimentos a partir del ordenador” (OS).

“en polaco cuando la profesora nos enseña datos de un artista o imágenes, en Geografía libros interactivos y ejercicios en la pizarra digital” (JO).

“vemos videos, hacemos repasos para exámenes y presentaciones. En geografía las usamos para hacer ejercicios, para ver mapas y fotos” (OK).

“en Geografía nos presentaban animaciones que nos ayudaban a entender los procesos”(OS).

Los análisis de las entrevistas efectuadas a los profesores acerca de la utilización de las TIC reflejan dos realidades totalmente diferentes. En primer lugar, la representada por los centros con un uso casi generalizado, debido en gran medida a la presencia de los recursos necesarios que se han venido implementando sobre todo en los últimos años, como observamos a continuación.

E2. *“uso mucho las aplicaciones informáticas gracias a que mi centro está muy bien equipado en lo que se refiere a sistemas informáticos”. “el ordenador es la herramienta básica, si se estropea el ordenador peligra la clase”.*

E5. *“todas las aulas grandes tienen pizarra digital y ordenador. Las pequeñas solo tienen ordenador. Tengo grupos muy grandes de español y principalmente uso la pizarra digital”... “en la sala de informática hay un ordenador para cada dos alumnos. Cuando hacemos actividades individuales ante la falta de un ordenador por alumno, las hacen por turnos”.*

E1. *“en mi centro mi sala está equipada, con ordenador, proyector, pizarra digital. No era así en mi primer año que solo tenía una pizarra clásica y tiza, era un infierno. Hasta que no conseguí una sala decentemente equipada no pude usar estos recursos”*

E5. *“las aplicaciones informáticas como los juegos son usados al final de la unidad como forma de repaso o recapitulación”.*

En segundo lugar, se encuentran aquellos centros que no cuentan con las condiciones óptimas para justificar su uso. Aunque a veces la responsabilidad recae en el profesor, al no sentirse demasiado familiarizado con sus posibilidades didácticas:

E3. *“las aplicaciones informáticas tampoco las hemos desarrollado por la falta de medios, no tenemos internet, y eso dificulta la calidad de la enseñanza”.*

E4. *“no uso las TIC porque no controlo mucho su funcionamiento y no me parecen útiles en mis clases. Además, el centro no está preparado del todo”.*

El uso de las TIC en el aula es defendido como un factor facilitador de aprendizaje de la asignatura:

E1. *“el hecho de que use mucho las TIC en clase hace que a los alumnos les guste y valoren la asignatura. Les motiva aprender historia así”.*

E1. *“la llegada de la tecnología ha mejorado la calidad de las clases como la vida de los alumnos. Sin el apoyo visual es imposible dar nuestras asignaturas”.*

Las TIC no solo es un recurso para la clase, parte de los profesores confiesan organizar actividades para casa basadas en estas herramientas. Algo que era más generalizado años atrás cuando muchas de las aulas carecían de medios audiovisuales o conexión a internet. Uno de los profesores es reacio a ello por considerar que no todos pueden tener acceso a este tipo de dispositivos, como apreciamos en los comentarios siguientes:

E2. *“mis alumnos trabajan en casa con el ordenador para acceder a mi blog. Mi objetivo en un futuro es trabajar con una plataforma Moodle en la que los alumnos puedan trabajar de manera individual”.*

E1. “antes de que hubiera recursos informáticos en el aula, usábamos el blog y las TIC pero en casa como tareas. Ahí colgaba videos, y actividades interactivas que los alumnos cumplimentaban en casa. Ahora los alumnos no entienden una clase sin ordenador”.

E5. “normalmente no mando tareas para que el alumno trabaje con el ordenador de su casa, porque el nivel económico de mis alumnos es medio-bajo y no todos tienen la posibilidad de contar con recursos informáticos, intento que no exista una exclusión digital”.

4.1.5. Conclusiones sobre el grado de satisfacción y dificultades del programa

A modo de recapitulación, se preguntó a los estudiantes acerca del nivel de satisfacción y dificultad que presentaba el programa objeto de estudio. Los resultados fueron los siguientes:

P. 20. ¿Cuál es el grado de satisfacción general del alumnado con la asignatura?

A partir de la siguiente tabla (fig. 4.36) podemos afirmar que los estudiantes valoran con una nota bastante satisfactoria (4,01) el programa general de la asignatura de Historia de España. Por lo que respecta a la distribución de los valores, algo más de tres cuartas partes del alumnado (77,4%) lo sitúan entre bastante y mucho, tan solo el 15% se encuentra algo conforme, mientras que las valoraciones más bajas solo representan un 5,8% para poco, y un reducido 1,2% afirma tener una opinión negativa. Por tanto, se puede considerar muy alto el número de estudiantes que valoran muy favorablemente la asignatura, tres de cada cuatro, destacan el grado de satisfacción con la asignatura. Si analizamos los resultados por secciones, se comprueba como los alumnos de Cracovia (4,53), Poznan (4,5) y Varsovia XXII (4,22), se hallan entre los más satisfechos con la asignatura. En el lado opuesto aparecen los liceos de Gdansk III (3,47), Lódz (3,28) y Szczecin (3). Es de destacar que en este último caso, la diferencia entre éste y el mejor valorado es muy amplia (1,5 puntos), como podemos apreciar en la tabla siguiente:

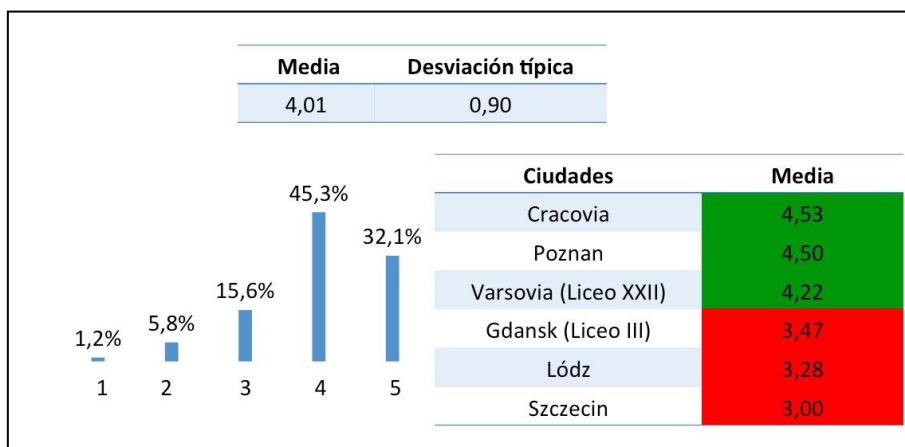


Fig. 4.36. Grado de satisfacción del programa

Respecto al grado de satisfacción que muestran estos estudiantes en el GD sobre la asignatura de Historia de España, a pesar de no considerarla útil su valoración es buena, considerando que representa para ellos una excelente oportunidad para aprender el idioma español y un medio para conocer la cultura del país:

“yo creo que la Historia de España es interesante pero no es útil en la vida y en el trabajo, pero estudiar la historia de España es una buena oportunidad para conocer la lengua española y usarla a lo largo de la vida” (OS)

“yo pienso que antes de estudiar español la gente conoce poco de la cultura y eso siempre tiene que estar unido al idioma” (OK)

Otra valoración sobre la importancia de la asignatura de Historia de España es la que aportan otras estudiantes y tiene que ver con el conocimiento de la historia mundial, por su relación con la asignatura de Historia de Polonia y, a su vez, como una forma de mejorar su desarrollo personal; ya que el poder establecer relaciones entre las historias de uno y otro país les ayudaría a adquirir un mejor conocimiento social, político y cultural de la realidad actual, como vemos en las opiniones siguientes.

“en Polonia solo estudiamos Historia de Polonia y un poco de Historia mundial y gracias a estudiar historia española sabes un poco más del mundo y eso es importante para el desarrollo personal” (OS).

“estudiar la Historia de España me facilitaba estudiar la historia en polaco porque hay muchas conexiones” (WL).

“con conocimientos de historia se puede entender muy bien la realidad actual” (KN).

“si estudias una lengua tienes que tener también un conocimiento del país en el que se habla esa lengua y para también ampliar conocimientos” (AD).

Para finalizar, recogeremos también la valoración que realizan los estudiantes sobre el grado de utilidad que tiene actualmente para ellos, en sus estudios universitarios, el conocimiento del español como idioma o de España como país. Entre las opiniones más destacadas de los estudiantes, recogemos aquellas que reflejan una valoración positiva del español por haberles ayudado a aprobar las asignaturas de Historia de España y de Literatura española en los estudios universitarios de Filología Ibérica. Igualmente, puede serles de gran utilidad para participar, en un futuro próximo, en el programa Erasmus asistiendo a un centro universitario español, como podemos observar en los comentarios siguientes:

“en el primer año de Iberística tenía una asignatura de Historia de España y me ayudó mucho y lo aprobé con facilidad. Me ayudó también en la asignatura de literatura española” (AD).

“en mi caso para aprobar el examen de Historia de España en la universidad” (KN).

“para mi es útil porque quiero irme de Erasmus a España, y así no tener problemas con la lengua y las actividades que hacemos en clase” (WL).

A modo de conclusión, la valoración de la Historia de España es muy positiva ya que les ha facilitado aprender español, conocer la cultura española y tener una visión más general de la historia mundial, como parte de su formación personal. Igualmente, respecto a la utilidad del español y del conocimiento adquirido sobre España para sus estudios universitarios, los estudiantes señalan que les ha servido para continuar progresando en su formación académica. De igual manera, los conocimientos previos adquiridos en las asignaturas de Historia de España y Literatura Española, les ha facilitado el poder continuar con sus estudios posteriores en la carrera de Iberística. También deseamos destacar que una de las estudiantes que ha participado en nuestro análisis, se encuentra cursando el Grado de Geografía y le va a ser muy útil para su futuro viaje a España, dentro del programa europeo “Erasmus”, pues considera que los conocimientos adquiridos han sido suficientemente importantes y profundos en las asignaturas analizadas.

P.21. ¿Cuál es el grado de dificultad de la asignatura?

La última de las cuestiones referidas en el apartado de valoración del programa tiene que ver con el nivel de dificultad que presenta la asignatura a los estudiantes (fig. 4.37). Los resultados que hemos obtenido, alcanzan una valoración media de un 3,29, concentrándose en el 3 (37,4%) y el 4 (37%). Un 7% confiesa que la asignatura tiene mucha dificultad. Para los alumnos que la consideran poco o nada complicada, tenemos un 15% para los primeros y un 3,3% para los segundos. Por ello, se puede considerar que el grado de dificultad expresado por el alumnado se encuentra entre medio para el 37,4% y alto para el 37% de los escolares. A diferencia de otras cuestiones, los resultados por centros parecen estar bastante parejos existiendo una diferencia inferior al medio punto entre el de valor más alto (Bydgoszcz con 3,76) y el más bajo (Varsovia XXXIV con 3,37), como podemos observar en la figura siguiente:

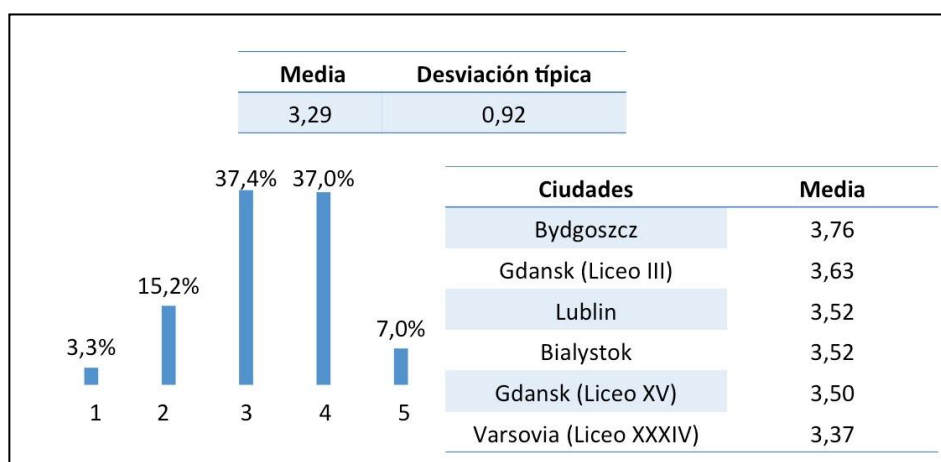


Fig. 4.37. Nivel de dificultad de la asignatura de Historia de España

Las entrevistas a los docentes, tomando como base los resultados de los cuestionarios y los GD, han deparado interesantes valoraciones globales sobre el funcionamiento del programa objeto de estudio. Un primer aspecto que llamó la atención fue la presencia de resultados muy desiguales entre secciones. Algunas de las claves que parecen justificarlo, tiene que ver con el nivel de estabilidad de la plantilla nativa en los centros, con el grado de implicación de los alumnos en el proyecto educativo, con los tipos de contenidos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia de España y, por último, el nivel de empatía con el profesor español. Uno de los entrevistados, como podemos ver en los comentarios siguientes, utiliza instrumentos para que el alumno evalúe su actividad docente:

E2. *“los centros con mejores resultados se corresponden con aquellos que han tenido una mayor estabilidad de profesorado nativo”. “Esto se debe a que los profesores ya conocen el funcionamiento del grupo, sus puntos fuertes, sus debilidades y saben cómo actuar”*

E3. *“las valoraciones de mi centro son más bajas porque solo llevo un año, no se pueden comparar con las de centros donde el profesor está más consolidado y conoce al alumnado polaco y sus necesidades”.*

E1. *“el grado de implicación de los alumnos influye en su valoración de la asignatura”.*

E5. *“los alumnos valoran mucho la manera de enfocar la historia española frente a la forma tradicional de enseñar la historia polaca. Trato de incorporar otros datos como las condiciones de vida, cultura. Intento relacionar con lo que saben ellos y no me centro en fechas y nombres para aprender de memoria”.*

E1. *“el componente afectivo es importante, y es que para los alumnos es muy positivo tener profesores de otro país porque ven las cosas de otra manera, tienen otras formas de enseñar, de entender la educación”.*

E5. *“sé que mis alumnos estaban contentos porque les suelo pasar test de autoevaluación de evaluación del profesor y de la práctica de la asignatura”.*

Por lo que respecta al grado de dificultad, ninguno de los entrevistados ha considerado que se trate de una materia complicada pero sí en cambio que requiere de un cierto esfuerzo para alcanzar buenos resultados. No parece claro qué es más complejo, si los aspectos lingüísticos de la materia o sus contenidos históricos, como vemos a continuación:

E1. *“los alumnos no consideran la asignatura algo difícil. Si no la considerasen algo difícil no sería algo positivo. No sabemos si es mas difícil por los contenidos de Historia o por el español”. “No me parece una materia difícil, tampoco me gustaría que se convierta en una “María”, aunque para algunos los es”.*

E1. *“en mi centro la mayoría hace la matura y te piden que lo hagas mas difícil porque quieren estar preparados”.*

E2. *“las valoraciones sobre el grado de dificultad en mi centro no son muy altas porque les ofrezco muchas oportunidades para poder sacar una nota alta, trato de que todos los contenidos queden muy claros y ofrezco la posibilidad de recuperar el examen”.*

E5. *“la asignatura de Historia de España en general no me parece una asignatura difícil. Los alumnos la consideran así los dos primeros meses, hasta que se enganchan con el sistema de trabajo. Después la consideran fácil siempre y cuando trabajen en las horas de clase”.*

Las valoraciones más bajas que recibe el programa suelen proceder de alumnos que ha perdido el interés en seguir formando parte de la sección. Siguen dentro del mismo, pero optan por centrarse en otras materias que consideran más útiles para su futuro en la universidad:

E1. *“en tercero, para los que no hacen matura, se convierte en una asignatura que les molesta cursarla y es difícil exigirles que te hagan caso”.*

Una vez presentados los datos más relevantes del estudio, se pasará al capítulo de Discusión en donde se revisarán estos resultados contrastándolos con las opiniones coincidentes o discrepantes de autores relevantes, expertos en dichas temáticas, recogidas en el capítulo de fundamentación teórica. Igualmente, se trata de extraer unas conclusiones finales que nos permitan llegar a generar cambios en cada uno de los componentes de dichos programas.

Capítulo 5. Discusión de los resultados y conclusiones

- 5.1. Introducción.
- 5.2. Las competencias lingüísticas.
- 5.3. Motivaciones e intereses de los estudiantes para participar en el programa de las SS.BB.
- 5.4. Finalidades y contenidos de la asignatura de Historia de España.
- 5.5. Los estilos y recursos docentes para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de España.
- 5.6. Sistemas de evaluación empleados en el programa de Historia de España.
- 5.7. Las TIC en las clases de Historia de España.
- 5.8. Grado de satisfacción y dificultades del programa.
- 5.9. Limitaciones del estudio
- 5.10. Propuestas de mejora
- 5.11. Futuras líneas de investigación

5.1. Introducción

Una vez expuestos los resultados de esta investigación, se recogen en este capítulo los datos más relevantes a partir de: los cuestionarios realizados a los estudiantes, las entrevistas aplicadas al profesorado, así como del grupo de discusión con los estudiantes. A partir del cruce de las principales evidencias encontradas, con los referentes señalados en el marco teórico, no sólo se podrá comprobar en qué aspectos coinciden nuestros resultados con los diferentes autores y estudios, sino en qué se discrepa con otros. Se finalizará con unas conclusiones con las que intentaremos responder a los objetivos, hipótesis y preguntas inicialmente formuladas al comienzo de nuestra investigación y que, a que a modo de recordatorio, son las siguientes:

Objetivos de la investigación:

- 1- Valorar el nivel de competencia lingüística en español que tienen los alumnos de las SS.BB.
- 2- Conocer las motivaciones e intereses que determinan que los estudiantes participen en el programa de las SS.BB.
- 3- Conocer las principales características del diseño curricular de la asignatura de Historia de España que se imparte en los centros de educación bilingüe en Polonia.
- 4- Identificar cuáles son las finalidades y contenidos más valorados por los alumnos de la asignatura de Historia de España.
- 5- Conocer los estilos de enseñanza más valorados en el programa educativo.
- 6- Analizar los diferentes sistemas de evaluación que se aplican en el programa y la valoración de los mismos por parte del alumnado.
- 7- Valorar cuáles son los tipos de aprendizaje con los que los estudiantes polacos aprenden más.
- 8- Conocer los diferentes tipos de recursos didácticos que se usan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9- Analizar la importancia del uso de las TIC en las clases de Historia de España.

Las preguntas iniciales que surgieron al inicio de la investigación fueron las siguientes:

1 - ¿Cuál es el nivel de competencia lingüística en español que tienen los alumnos de las SS.BB.?

2 - ¿Qué motivaciones e intereses determinan que los estudiantes participen en el programa educativo de las SS.BB.?

3 - ¿Qué finalidades y contenidos, de los que se recogen en el programa de la asignatura de Historia de España, valoran más los estudiantes de los centros de educación bilingüe en Polonia?

4 - ¿Qué estilos y modelos de enseñanza se usan para las clases de Historia de España y cuáles valoran más los estudiantes de los centros bilingües en Polonia?

5 - ¿A través de qué recursos didácticos consideran que aprenden los estudiantes de los centros bilingües en Polonia en las clases de Historia de España?

6 - ¿Qué sistema de evaluación, que se viene aplicando para los aprendizajes de la asignatura de Historia de España, valoran más los estudiantes de los centros bilingües en Polonia?

7 - ¿Cuál es el grado de uso de las TIC que los estudiantes de los centros bilingües en Polonia vienen aplicando en las clases de Historia de España?

En la parte final de este capítulo, se hará referencia al grado de satisfacción y dificultades que presenta el programa de Historia de España para estos estudiantes, se analizarán las limitaciones a las que se ha enfrentado nuestra investigación, las propuestas de mejora del programa educativo objeto de estudio, así como las futuras líneas de investigación que se pueden trazar tomando como base nuestra investigación.

5.2. Las competencias lingüísticas

A partir de los resultados obtenidos en el análisis, se aprecia que la autovaloración que realiza el alumnado sobre su nivel de español refleja unos valores altos (3,6). En primer lugar, se destaca la comprensión auditiva (4) seguida de la comprensión lectora (3,8), la expresión escrita (3,5) y, por último, la expresión oral (3,3). Tres centros escolares, pertenecientes a estas secciones bilingües, aparecen por encima de la media y son: Poznan (3,92), Wroclaw (3,82) y Cracovia (3,86).

Los testimonios de los participantes en los GD confirman, que la mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua española tiene que ver con el desarrollo de la expresión oral por dos motivos principalmente: los aspectos gramaticales del idioma y el temor de hablar en público o delante de sus compañeros en español. En la tesis doctoral de García García (2009), basada en un estudio con alumnos de secundaria de Lengua española en Alemania, se indica que la falta de recursos lingüísticos limita, en gran medida, el comportamiento conversacional de los estudiantes.

Por otro lado, las entrevistas al profesorado del programa bilingüe revelaron que los buenos resultados responden al importante número de horas que destinan semanalmente a la enseñanza del español y a los recursos de los centros donde trabajan. En este sentido, se destaca el hecho de que un grupo de profesores de español, se apoyen en una programación consensuada entre todos, y gocen de cierta consolidación en el programa. Generalmente detrás de los buenos resultados de una sección suele aparecer la figura de un profesorado que ha permanecido un largo periodo de tiempo en el mismo centro, y que ha tenido la oportunidad de contar con el mismo grupo de alumnos desde las etapas iniciales, hasta el final de sus estudios de bachillerato. Desgraciadamente esto no siempre ocurre, ya que existen secciones que por diferentes causas renueva el profesorado cada poco tiempo, sin llegar a cumplir los seis años que como máximo se puede prolongar la estancia en el programa de las SS.BB.

También, en ocasiones, detrás de algunas de las altas valoraciones, por parte del alumnado, se esconden aspectos como que algunos de ellos han retornado a Polonia después de una experiencia migratoria en España, como es el caso de Lublin donde imparto docencia, o bien que en el contexto familiar del estudiante exista o estén en contacto con algún miembro que resida en un país hispanohablante.

Considerando los resultados de las valoraciones de la comprensión auditiva, prácticamente la mitad de los alumnos (49,4%), consideran que tienen un nivel alto. Los centros con mejores resultados son Radom (4,3), Lódz (4,28) y Varsovia XXIII (4,21).

Por otro lado, más de dos tercios de los estudiantes se autovaloran con una comprensión lectora alta y muy alta; sin embargo, no se registran alumnos que admitan tener un nivel bajo. Los liceos con mejores datos son Cracovia (4,2), Wroclaw (4,2) y Radom (4).

Un 81,9% de los estudiantes valora su expresión escrita entre media y alta. Siendo menos de un 10% los que reconocen tener problemas de carácter lingüístico. Poznan (4), Szczecin (3,9) y Wroclaw (3,9) aparecen como los centros con los mejores resultados académicos en esta competencia.

La expresión oral ofrece los resultados más bajos del estudio, siendo un 61,5% de los alumnos los que acreditan un nivel medio-bajo. Los mejores centros son Poznan (3,66), Cracovia (3,6) y Radom (3,46). Otros resultados a considerar en este capítulo, son los relativos a los resultados de la *matura* oral del curso 2013-2014. Estos datos muestran una relación directa entre las autoevaluaciones de los alumnos y los resultados de esta prueba. Es el caso de Cracovia (18,5) y Radom (17,78), y en menor medida Poznan (16,23). Igualmente, esto ocurre en las secciones que presentaban valores más bajos: Gdansk III (13,57), Varsovia XXXIV (14,45) y Lódz (15,24).

Con objeto de contrastar los resultados obtenidos en este estudio, sobre las valoraciones de las competencias lingüísticas de nuestros alumnos, con el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), se puede considerar que tanto en este alumnado polaco como en el del ámbito europeo, el nivel de comprensión lectora de la segunda lengua es superior al nivel de comprensión oral y escrita. Por tanto, en dicho estudio se recoge que el alumnado español obtiene sus mejores resultados en la comprensión lectora y los peores en la expresión oral, coincidentes con los resultados de nuestro estudio (MECyD, 2012).

Con objeto de ofrecer mejoras relativas a este nivel de competencias, las valoraciones que tiene el alumnado sobre su competencia lingüística, tanto los estudiantes participantes en el GD como los profesores entrevistados reconocieron la importancia de dedicar mayor tiempo a actividades orales en el aula, a través de debates o videoconferencias; así como incentivar los viajes culturales y los intercambios con centros educativos españoles, para ampliar su motivación y rendimiento en el aprendizaje del español, ya que estos alumnos tienen pocas posibilidades de hablar español. Asimismo, la mitad de estos han gozado de escasas oportunidades de visitar países hispanohablantes y, tan sólo, un 5% lo han hecho de manera frecuente. Generalmente, estas visitas suelen estar organizadas por los centros educativos. Así, las secciones más activas son Gdansk III (2,73), Szczecin (2,6) y Wroclaw (2,6).

Lamentablemente, en muchas ocasiones, pese a ofertarse este tipo de actividades, la capacidad adquisitiva del entorno familiar del alumnado parece limitar en gran medida su participación. Sobre todo en aquellas regiones polacas con índices económicos inferiores a la media nacional.

Como alternativa, gracias al desarrollo de los canales de comunicación y las nuevas tecnologías como es el caso de la videoconferencia, ha sido posible contactar con estudiantes españoles desde cualquiera de los centros educativos con resultados satisfactorios. Una prueba de ello es el proyecto presentado por Pascual *et alii* (2010), en el que se propone el desarrollo de materiales de Ciencias Sociales en AICLE entre centros educativos de diferentes países -Suecia e Italia- mediante videoconferencia.

Resulta evidente que algunas cualidades del profesor aplicadas a su práctica docente, influyen en el rendimiento lingüístico de sus alumnos. Así, autores como Zapata (1996), advierten que un cambio en los procedimientos para la enseñanza de la lengua mejoraría la expresión escrita. Igualmente, Melgarejo (2006) y Sanz (2004) proponen estrategias didácticas que inciden en la comprensión lectora y en el ámbito de la expresión oral (De Luca, 1983), sin embargo, se debe recordar que nuestro objetivo como profesores de Historia, va más allá del aprendizaje de una lengua. Desde esta perspectiva, creemos adecuada la visión de Pérez Torres (2013), al considerar que en las materias con contenidos en español, como es nuestro caso, la fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística. En otras palabras, lo que nos interesa en primer lugar es el nivel de conocimientos históricos dejando en un segundo plano aspectos formales y de concreción gramatical en español, que ya son tratados en la materia específica de lengua extranjera en la que se evaluarán esas deficiencias.

A partir del objetivo de valorar el nivel de competencia lingüística en español que tienen los alumnos de las SS.BB., la primera conclusión que podemos extraer es que: **el alumnado de las SS.BB. de Polonia considera que, dentro de su competencia lingüística de español, su nivel de comprensión auditiva y lectora, son superiores a la expresión escrita y oral. Esta última de forma generalizada ocupa los últimos puestos en todas las secciones.**

5.3. - Motivaciones e intereses de los estudiantes para participar en el programa de las SSBB

Para conocer cuáles son las causas por las que el alumnado polaco decidió participar en el programa de las SS.BB., se presenta un cuestionario con seis alternativas posibles de respuesta. Aquellas que mejores valoraciones obtuvieron fueron las siguientes: el interés por conocer la lengua española (4,58) y de la cultura española (3,57). El enriquecimiento del expediente académico y la posibilidad de obtener mayores oportunidades laborales en España, obtuvieron valoraciones ligeramente más bajas que esta última (3,47 y 3,36 respectivamente). Las dos menos valoradas fueron el conocimiento de la Historia de España (3,14) y la opción de acceder a estudios universitarios en España (3,05).

Los alumnos participantes en el GD y los profesores entrevistados confirman que a la hora de matricularse estos alumnos en dicho programa bilingüe priorizan, ante todo, el aprendizaje y profundización de la lengua española como vía de enriquecimiento cultural y con ello, alcanzar unas mejores perspectivas laborales en su propio país. Bien es cierto, que en otras ocasiones, escogen el español con el objetivo de llegar mejor preparados a estudios de corte filológico, como es el caso de los estudios de traducción e interpretación. En algunas de las secciones, la demanda de cursar este tipo de estudios en español es tan grande que se requiere de una importante selección entre los candidatos.

Entre los alumnos encuestados, algo menos de la mitad muestran entre algún y poco interés por la obtención del título oficial de bachiller español. Esto es debido a los escasos beneficios que les puede llegar a reportar en relación con el esfuerzo dedicado. Las estadísticas de los últimos cuatro años escolares corroboran estos resultados. En torno a un 60% de los alumnos se presentan a estos exámenes y los que no lo hacen alegan, entre otros aspectos, la dificultad de estas pruebas, la falta de tiempo para prepararlas o, bien, que optan por el examen oficial polaco al considerar que no precisan del título español para acceder a estudios universitarios en su país. No obstante, uno de los profesores entrevistados, al respecto de este tema, admite la importancia de este certificado oficial de estudios, como pudo comprobar a partir de la experiencia de antiguos alumnos suyos, ya graduados universitarios, que obtuvieron mejores oportunidades laborales, gracias a dicho título.

Por lo que respecta a iniciar estudios universitarios u optar a un futuro laboral en España, no se detecta un alto interés en emigrar a nuestro país; sobre todo, en los últimos años, como consecuencia de la crisis económica.

La totalidad del profesorado entrevistado reconoce la baja predisposición del alumnado por el aprendizaje de la historia de España, entre los motivos se encuentran: la falta de madurez del alumnado para responder a este tipo de contenidos, el escaso reconocimiento e interés de esta materia en el sistema educativo polaco, así como el empleo de las metodologías de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes polacos en la asignatura generalista de Historia de Polonia.

El interés por el estudio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo polaco, entronca directamente con las normativas educativas europeas en materia de competencia lingüística para sus ciudadanos, a partir de las cuales éstos puedan comunicarse en dos idiomas, además de su lengua

materna. Concretamente, la dificultad del aprendizaje de su propia lengua materna y la inexistencia de otros países que compartan el mismo idioma polaco, facilitan el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El interés de las administraciones educativas polacas ha redundado en el de la propia sociedad y en extensión del alumnado polaco, así como en la motivación por el aprendizaje de nuevos idiomas como el inglés, el alemán, el francés, el ruso o el español. Este último idioma, tradicionalmente no ha pasado de cumplir un papel testimonial en los programas escolares –con una presencia de un 0,6%; pero en la actualidad, ha alcanzado un gran nivel, tal como recogen las estadísticas sobre el aprendizaje de español en el mundo, publicadas periódicamente por el MECyD y el Instituto Cervantes.

Entre las causas de este importante crecimiento de la lengua española, como un idioma emergente en el territorio polaco, se encuentran dos importantes polos de atracción: la integración de Polonia en el marco de la Unión Europea que, además de llevar a incrementar sus contactos con otros países, genera un atractivo campo de inversión y de ofertas laborales para sus ciudadanos y el importante peso del español en Latinoamérica y su exponencial crecimiento en Estados Unidos, así como la popularidad de la cultura y el estilo de vida hispano.

Así, por ejemplo, tanto empresas polacas como españolas asentadas en Polonia buscan cada vez más un perfil de trabajador que no solo conozca la lengua española, sino también la cultura y formas de vida de los españoles. Esta situación generada, tiene mucho que ver con el estrechamiento de lazos comerciales entre ambos países al amparo de la política y mercado común europeo, cumpliéndose uno de los objetivos que se plantearon, hace ya 20 años, para la introducción de la enseñanza bilingüe en los estados europeos. En sintonía con lo anteriormente expuesto, coincidimos con Coyle (2007) y Pérez Torres (2013), en considerar a la enseñanza bilingüe como un aspecto clave en lo que respecta a la comprensión intercultural, la cooperación internacional y las oportunidades de movilidad internacional y la búsqueda de empleo.

El aprendizaje de materias con contenidos en lengua española, a partir de la metodología AICLE, como es el caso de la Historia de España, es puramente testimonial en territorio polaco, al ofrecerse en tan solo catorce liceos. La excepcionalidad de estos estudios puede estar detrás del escaso o nulo conocimiento por parte de esta sociedad. Esta situación puede determinar que el aprendizaje de la historia española no se encuentre entre las principales motivaciones de los alumnos para participar en el programa de las SS.BB. Para Marsh (1984), la finalidad de este modalidad de enseñanza bilingüe es que el alumno, además de aprender los contenidos de una materia determinada, pueda aprender un idioma extranjero, en este caso el español. La selección de la disciplina de Historia de España, como materia de aprendizaje de contenidos en español, está justificada por ser una materia sencilla de comprender que, presenta alguna relación con una serie de contenidos y conceptos básicos que maneja el estudiante, en este caso, de Historia universal. Además, cumple otro de los requisitos de Nation (2001), ya que permite al alumno conocer un importante vocabulario específico de la materia.

Los trabajos de Lambert (1981) y Sánchez y Rodríguez (1986) muestran la estrecha relación entre las actitudes y motivaciones de los alumnos que optan por la formación bilingüe y su grado de competencia lingüística. Lambert

(1981), en referencia a los estudiantes de lenguas extranjeras, distingue entre aquellos que lo hacen por finalidades utilitarias, para los cuales el interés radica en el simple aprendizaje del idioma y, otros que, por el contrario lo hacen a partir del aprendizaje de los aspectos y contenidos culturales. Los estudios de Rojo *et alii* (2005) y Martín y Cercadillo (2005), reflejan que los alumnos que optan que por este segundo tipo obtienen un mayor dominio lingüístico.

A partir de lo expuesto anteriormente, tomando como base el objetivo de conocer las motivaciones e intereses que determinan que los estudiantes participen en el programa de las SSBB., podemos extraer cuatro conclusiones más en nuestra investigación:

- En primer lugar, que **las dos principales motivaciones o intereses de estos estudiantes son el interés por el conocimiento de la lengua española y cultura española como vía de enriquecimiento laboral y como medio para alcanzar unas mejores perspectivas en la búsqueda de empleo.**
- Una segunda conclusión tiene que ver con el **menor interés por parte de algunos de los alumnos de obtener el título de bachiller, debido a los escasos beneficios que les reporta en comparación con el esfuerzo realizado.**
- Existe también un **escaso interés por cursar los estudios universitarios en España, en parte por la crisis económica y la falta de oportunidades laborales que sufre España en la actualidad.**
- En último lugar, **el estudio de la disciplina de Historia de España, ocupa los últimos puestos en cuanto a las motivaciones del alumnado polaco para formar parte del programa de las SS.BB.**

5.4. Finalidades y contenidos de la asignatura de Historia de España

Entre los resultados del estudio se destaca que el 90,5% de los estudiantes participantes en el programa de las SS.BB. conocen los objetivos del programa. Lo cual denota tanto una preocupación por parte del profesorado en informar a los estudiantes de las finalidades de sus programas, como del alumnado por conocerlo. Los objetivos más valorados son "*conocer los acontecimientos más importantes de la historia de España*" (3,62), "*situar el proceso histórico español en el ámbito internacional*" (3,54) y "*conocer y valorar el patrimonio artístico español*" (3,4). Sin embargo, el conocimiento de las diferentes constituciones democráticas no ha alcanzado valoraciones altas (2,85). Así las cosas, para el alumnado polaco, según el currículo oficial de la materia, elaborado por la Consejería de Educación de la embajada española en Polonia, la disciplina de Historia de España es esencial para comprender el contexto geopolítico que caracteriza o define el país. Se pretende también que conozca la huella de la civilización hispana a lo largo de la historia y su papel clave en la creación de la civilización occidental.

Diversos autores han tratado sobre los objetivos principales de la disciplina de Historia en las etapas de educación secundaria (López Facal, 2000; Torres, 2001; Prats y Santacana, 2001; Llácer, 2007; Prats 2011a y

Recio, 2012). Para ellos, entre otros aspectos, destacan la posibilidad de: acercar al alumnado a una historia plural, potenciar valores cívicos y democráticos, identificar el origen social, político y cultural de un país, llegar a comprender mejor el presente, desarrollar las facultades intelectuales, estimular aficiones para el tiempo libre.

Los contenidos que despertaron mayor interés entre el alumnado fueron los relacionados con las etapas más recientes de la historia de España; especialmente, aquellos acontecimientos que sucedieron en el segundo tercio del siglo XX. La Segunda República española, la Guerra Civil y la dictadura franquista en el primer puesto (3,82), seguido por la transición democrática y la España actual (3,61), alcanzan los valores más elevados. Los contenidos menos valorados son los de los temas referidos al siglo XIX y al periodo que abarca desde la Prehistoria hasta el final del mundo visigodo.

Las opiniones de los alumnos recogidas en los GD y las entrevistas a los profesores coinciden con los resultados obtenidos a partir de las encuestas, en los que los temas de la historia reciente de España, como la Guerra Civil española o la dictadura de Franco, despertaban el mayor interés entre el alumnado por la facilidad para establecer analogías con la historia polaca y europea que ellos conocen. Del mismo modo, los estudiantes participantes en estos programas reclaman un mayor conocimiento de las etapas recientes, ya que muestran un elevado interés por comprender mejor el contexto actual en el que se vienen desarrollando los acontecimientos socio-políticos actuales en ambos países.

Así, los estudiantes consideran que un mayor conocimiento de la España actual y, por extensión, del escenario europeo más allá de lo que ocurre en Polonia, les permite ampliar su visión sobre esa realidad social que les puede llegar a ser útiles para su futuro profesional⁸³. La predilección o el interés, por parte del profesor, de una etapa determinada de la historia, les parece a los estudiantes relevante ya que puede ayudarles a comprender mejor esa realidad socio-histórica y, por tanto, valorar más dichas cuestiones. Por el contrario, la menor valoración de los estudiantes, como es el caso de los primeros temas de la materia que abarcan desde la Prehistoria hasta el final del mundo visigodo, se justifica por el hecho de que estos contenidos han sido presentados en los primeros meses del curso, coincidiendo con el problema que encierra enfrentarse por primera vez a una materia con contenidos en español.

No ha sido fácil localizar estudios sobre las percepciones que tiene el alumnado de secundaria respecto a la asignatura de Historia, menos frecuentes aún los basados en el tipo de contenidos por los que presentan mayor predilección. Entre esos estudios destacaremos los realizados por Fuentes (2002, 2003), basados en las concepciones que tienen los alumnos, de esta disciplina en la ESO. Sus resultados revelaron que la mayoría del alumnado valoraba a la disciplina como más interesante que útil. La percepción y valoración del alumnado sobre la materia o sobre un tipo determinado de contenidos estaba estrechamente ligado a la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en clase.

⁸³ Como hicimos referencia en anteriores capítulos, algunos de los alumnos de las SS.BB. han optado por iniciar sus estudios universitarios en España o bien han sido contratados por empresas españolas en Polonia.

Un estudio similar, publicado por Merchán (2002b, 2007), para alumnos de Historia de bachillerato, concluye que las valoraciones que hacen de esta disciplina, ya sean positivas o negativas, tienen que ver principalmente con la rama o itinerario de especialización del estudiante de bachiller.

Pagés (1993), considera que el principal objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en educación secundaria, debe ser la formación del pensamiento social del alumnado. Según Pastor (1992), la materia de Historia debe proporcionar un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir hoy en día, tomando conciencia de su inserción personal en unas estructuras geográficas de convivencia y desde una perspectiva crítica, sensibilizándose con las actitudes, normas y valores de su comunidad, desde la contextualización del proceso histórico. Para Torres (2001), el objetivo de la Historia en la actualidad debe ser el acercamiento del alumnado a una Historia plural y subjetiva, a partir de las versiones de los vencedores y vencidos, con el objetivo de potenciar valores cívicos y democráticos. Por otro lado, los trabajos de Fuentes (2003) y Merchán (2005), muestran que uno de los principales valores mostrados por los estudiantes españoles de la asignatura de Historia parte de la posibilidad de adquirir cultura general e, inmediatamente después, una comprensión del presente. Carretero y Montanero (2008), reflejaron que en la actualidad la enseñanza de la Historia pretende que los alumnos logren alcanzar una serie de conocimientos sobre la realidad del mundo en el que habitan; con el objetivo de que, a partir de este conocimiento, puedan generar lecturas críticas del orden establecido y de los “por qué” del mismo.

La predilección del alumnado polaco por la historia reciente de España, coincide con las ideas recogidas por Souto (1999a), al considerar que los contenidos históricos de secundaria deben de estar relacionados con situaciones o problemas sociales cotidianos, no solo en el entorno escolar sino de la sociedad en general. En esta misma línea, las investigaciones de Rivero (2007) y Llácer (2007), estas últimas a partir de entrevistas a un grupo de profesores españoles de secundaria de la especialidad de Geografía e Historia, revelaron de forma mayoritaria que el estudio de acontecimientos históricos recientes producen una mayor empatía y motivación entre el alumnado. Valls y López Facal (2011), proponen el uso de contenidos alternativos relacionados con la historia social o de género, frente a los tradicionales basados en una historia elitista protagonizada por personajes célebres, así como sobre el análisis de aspectos que hablen de los grandes desequilibrios existentes en la actualidad desde una perspectiva interdisciplinar como son la educación para el desarrollo, la paz y conciencia democrática. Luis Gómez (2001), desde una perspectiva crítica sugiere la presencia en las programaciones de aspectos vinculados con los métodos de investigación y conocimiento histórico, frente a los clásicos contenidos conceptuales para los que se requiere un esfuerzo de memorización.

Prats y Santacana (2001), critican esta sobrevaloración de contenidos centrados en épocas históricas recientes al provocar, según ellos “visiones presentistas”. Como alternativa, proponen unos contenidos que permitan tener amplias visiones diacrónicas acerca de las estructuras político-económicas que han ido sucediendo a lo largo de la historia. En este sentido, debemos recordar que los alumnos de las SS.BB. deben de presentarse a un examen para la obtención del título de bachiller español cuyos contenidos mínimos, fijados por las administraciones educativas españolas, están en sintonía con los que

tienen que conocer los estudiantes españoles de su mismo nivel educativo. Por tanto, pese a ese mayor interés mostrado por los sucesos recientes de la historia de España, inevitablemente deberán conocer episodios de épocas más remotas esenciales, por otro lado, para comprender la formación del actual estado español.

La empatía o mayor conocimiento de una etapa determinada de la historia, por parte del profesor, parece relevante a la hora de que un alumno valore o sienta un mayor interés por un determinado periodo histórico. Martínez Valcárcel *et alii* (2006a), en una investigación con exalumnos de Historia de bachillerato, reveló como su valoración sobre esta materia y, en extensión del profesor, aumentaba en la medida en que este último se implicaba como persona en su trabajo en el aula, y dejaba de ser un mero transmisor de conocimientos y valores.

A partir del objetivo de identificar cuáles son las finalidades y contenidos más valoradas por los alumnos de la asignatura de Historia de España. Las tres principales conclusiones que hemos alcanzado en este apartado son las siguientes:

- En primer lugar, **la práctica totalidad del alumnado polaco conoce los objetivos de la asignatura, considerando como el más importante de todos ellos el conocimiento de los acontecimientos más importantes de la Historia de España y, después, el saber situar el proceso histórico español en el contexto internacional.**
- En segundo lugar, **los contenidos que mayor interés despertaron entre este alumnado fueron los vinculados con la etapa más reciente de la historia de España, especialmente los que se refieren a la Segunda República, Guerra Civil y Franquismo.**
- Por el contrario, **los menos valorados fueron los referidos al siglo XIX y los presentados al inicio de su andadura en el programa de las SS.BB. (el periodo que abarca desde la Prehistoria hasta el final del mundo visigodo).**

5.5. Los estilos y recursos docentes para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de España.

La enseñanza magistral apoyada en la presentaciones multimedia ha sido el tipo de enseñanza más valorado entre el alumnado de las SS.BB. (4,32), seguido por las explicaciones del profesor (4,31). Por el contrario, los trabajos cooperativos o en grupo han recibido bajas valoraciones (2,92), si bien con una amplia distancia entre centros como es el caso de Poznan (4,22), el más valorado, y Varsovia XXII el menos (1,57).

Por lo que respecta a las estrategias de enseñanza que aplica el profesorado en los diferentes centros bilingües, las más valoradas son aquellas que se vinculan a las clases magistrales con el empleo de los materiales elaborados por el profesor (4,39) y las explicaciones del profesor (4,26). El trabajo individual con un 3,35 ocupa el tercer puesto con valores por encima de la media. La enseñanza basada en la utilización de los libros de texto (2,89), en

debates (2.78), en trabajos en grupo (2.72) y, en último lugar, la enseñanza a partir de los materiales elaborados por la Consejería de Educación (2,7).

La enseñanza de carácter magistral apoyada en los materiales de Historia de España, elaborados por los profesores españoles de las SS.BB. al margen de los realizados colectivamente en el grupo de trabajo de la Consejería de Educación, son valorados positivamente por la gran mayoría de este alumnado polaco. Sobre todo, los generados en los centros de Poznan (4,94), Varsovia XXII (4.89) y Cracovia (4,8).

También, son elevadas las valoraciones que el alumnado emite respecto al nivel de comprensión de esos materiales de Historia de España (4,23). La mayoría de los alumnos (81,1%) reconocieron entender sin problemas la información que figuraba en ellos. Los materiales con mejores resultados correspondieron con los presentados en los centros de Varsovia XXII (4,89), Cracovia (4,86) y Poznan (4,77).

Para los profesores entrevistados, en los últimos años estos materiales han obtenido importantes mejoras, gracias a la concreción de contenidos mínimos pactados en el nuevo currículo. Lo que ha permitido cubrir de manera más eficiente los objetivos de la materia y, con ello, lograr mejores resultados en la prueba general de conocimientos al final de su etapa en el liceo. No obstante, la obtención de materiales de calidad no se produce de forma espontánea, sino que más bien ha sido fruto de la experimentación y pilotaje en el aula. Será por ello que el grado de experiencia y el nivel de conocimiento del perfil del alumnado polaco participante en este programa educativo, ha resultado vital para alcanzar dicho éxito.

La importancia de la elaboración de materiales curriculares y su adaptación al ritmo de aprendizaje del alumnado ha sido un tema tratado en numerosos estudios (Gimeno Sacristán, 1988; De Pablos, 1988; Montero y Vez, 1992; Merchán, 2002a; López Facal *et alii*, 2005; Saiz, 2011 y Murphy, 2011). Concretamente, en las entrevistas elaboradas por Llacer (2007), a un grupo de docentes de esta especialidad, justificaron su uso al considerar la falta de renovación científica e historiográfica de los libros de texto editados.

La utilización de las clases magistrales sin materiales tiene una gran importancia en las aulas de todas las SS.BB. Hasta el punto de que se sitúa como el segundo estilo metodológico más valorado por los estudiantes polacos con un 4,26. Especialmente altos son los datos de Varsovia XXII (4,84), Cracovia (4,73) y Gdansk XV (4,70).

Los participantes en el GD destacan la importancia del uso en las clases magistrales a partir de las presentaciones multimedia que, como alternativa al libro de texto, les ayuda a la comprensión y visualización de los temas. Asimismo, dan importancia a que el profesor recurra a anécdotas (experiencias o vivencias personales) para captar la atención y motivación en el aula, como alternativa a la toma de apuntes en clase.

Los profesores entrevistados, de forma generalizada, destacan la demanda del alumnado polaco hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional basado en las explicaciones del profesor, con apoyo de algún medio audiovisual (presentación en *PowerPoint* o video). Justifican el uso de ese tipo de clases magistrales al tratarse de un estilo de enseñanza al que está más habituado el estudiante polaco. Sin embargo, los docentes entrevistados, con objeto de presentar alternativas a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, introducen metodologías basadas en el aprendizaje por

descubrimiento o la resolución de problemas, ya sea de manera individual o colectiva, siendo conscientes de que se trata de un proceso lento y complejo pues requiere de una larga etapa de concienciación, adaptación y compromiso entre el profesor y sus alumnos para hacer efectivo dicho cambio.

El análisis histórico de la educación secundaria que realiza Cuban (1984), en las aulas de Estados Unidos, reveló que la metodología de enseñanza-aprendizaje apenas ha variado desde principios del siglo XX. En el caso español, las investigaciones de Fuentes (2003, 2004), sobre las concepciones que tienen sus alumnos de educación secundaria sobre la materia de Historia, revelaron la excesiva presencia de metodologías tradicionales y expositivas con el único protagonismo del profesor.

Este modelo clásico de enseñanza, basado en el protagonismo del profesor y en la pasividad del alumno se debe, como apuntan autores como De Miguel (2005), González Gallego (2005) y Suárez (2011), a carencias en la formación docente de este profesorado, resultando más sencillo para el profesor transmitir unos conocimientos acabados que hacer intervenir activamente al alumnado desde estrategias de aprendizaje más innovadoras. En ocasiones, su uso es justificado por el profesorado, por tener una alta carga docente y un elevado número de grupos que atender (Quinquer, 2004). Esta situación puede darse en nuestro contexto educativo, donde el profesorado de la especialidad de Geografía e Historia de las SS.BB., además de impartir docencia a los tres cursos de liceo en las materias de Historia de España y Geografía de España, también lo hace a algún grupo de español como lengua extranjera (ELE).

El importante peso de las clases magistrales provoca que muchos de los alumnos consideren esta materia como aburrida, repetitiva y de dudosa utilidad, pues muchos de los datos memorizados son olvidados rápidamente (Valls, 1990). La acumulación de un gran volumen de información, exámenes finalistas que requieren un elevado uso de esa memorización conducen a escasos aprendizajes y a una falta de motivación del alumnado en el aula. (Martínez Valcárcel *et alii*, 2006b; Merchán, 2007 y Suárez, 2011).

Para Fuentes (2004, 2003), el nivel de interés del alumnado de Historia dependerá en gran medida del método didáctico que emplee el profesor en sus clases. Como alternativa, diversos autores proponen recurrir a metodologías activas basadas en la reconstrucción o en la investigación histórica, que parten del conocimiento de las ideas previas del alumnado y que genere unos conocimientos susceptibles de ser rebatidos o confrontados, a partir de las diferentes herramientas del historiador (García Pérez, 2001; Fuentes 2002; Merchán; 2002b; Asensio *et alii*, 2003; Prats, 2011 y Valls y López Facal, 2011).

No obstante, como afirma Bain (2005), el auge de las metodologías activas en la escuela se encuentra con la oposición del sistema educativo vigente, en el que existe poco margen de maniobra respecto a los métodos de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en el aula. En este sentido, el hecho de que en el último año de liceo los alumnos se presenten a una prueba general de conocimientos (*matura*), condiciona en gran medida el tipo de metodología a aplicar en el aula. Las limitaciones del calendario escolar provocan que apenas exista tiempo para profundizar sobre un tema, o desarrollar actividades menos directivas, que precisan de un mayor tiempo en su preparación y posterior desarrollo, primando por el contrario, aquellos métodos directivos que permiten

preparar a los alumnos, con la adquisición de conocimientos memorísticos para esta importante prueba final de evaluación.

El trabajo individual o autónomo recibe una valoración ligeramente superior a la media (3,35), si bien como ocurre en otras ocasiones, los resultados por centros muestran una gran amplitud, casi dos puntos entre el valor más alto (Poznan, 3,88) y el más bajo (Varsovia XXII, 1,84). Los profesores entrevistados justificaron su uso como alternativa a las tradicionales clases teóricas; para otros, en cambio, resulta un recurso idóneo para las cuestiones de mayor dificultad o que menos interés despertaran entre el alumnado. El uso de estas metodologías activas en el aula, que permiten trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor al alumno, han venido siendo defendidos por diversos autores (Coll, 1996; Escamilla, 2008; Zabalza, 2010; Prats, 2011b y Valls y López Facal, 2011).

La enseñanza a partir del uso de los libros de texto en las clases de Historia de España recibe una valoración media por parte del alumnado polaco (2,89). Sin embargo, hay centros como Gdansk III (3,94), Radom (3,84) y Bydgoszcz (3,76) en los que se reconoce su uso frecuente. Por el contrario, otras secciones apenas recurren a ellos, como es el caso de Wroclaw (2,3), Cracovia (2,13) y Varsovia XXII (2,1).

Las bajas valoraciones sobre el uso del libro de texto, recogidas tanto en las encuestas como en los GD, obedecen a muy distintas razones. Al no existir manuales de Historia de España adaptados a los niveles de conocimiento y ritmo de aprendizaje del alumnado polaco, se recurre a los mismos libros que usan estudiantes españoles de su misma edad. Materiales de elevada complejidad léxica y con un importante volumen de información que supera con creces las exigencias de la materia para estos niveles educativos. Su uso, por tanto, solo se entiende para su utilización a nivel particular como complemento de las explicaciones y proyecciones audiovisuales del profesor.

Los estudios sobre el uso del libro de texto, en los contextos educativos de la educación secundaria, revelaron que sigue siendo éste el principal recurso disponible en el aula (Arranz, 1997; Ramiro, 1998; Galindo, 1998; Merchán, 2002; Valcárcel *et alii*, 2008, 2009). Para Area (1994) su uso se justifica como elemento que permite liberar de tareas al docente, lo que puede llevar a una cierta desprofesionalización del docente. Además, como apuntan Madalena y Pedro (1995), el uso de manuales de texto cerrados evitan el desarrollo de análisis críticos que permitan diferentes lecturas sobre un mismo hecho.

Poco valorado también ha sido el uso del cuaderno en el aula, no se considera un material susceptible de ser evaluado, tan solo se le reconoce a modo de contenedor donde apuntar algún dato relevante o de interés, y siempre como complemento de las explicaciones y presentaciones del profesor. Su uso, por tanto, parece limitarse a los niveles iniciales de la educación secundaria (*gimnazjum*).

Los debates son una de las estrategias docentes menos valoradas y empleadas en las clases (2,78). Los estudiantes de la sección de Poznan, con un 4,22, aportan las más altas cifras, muy por encima de la media. En el otro extremo aparecen Gdansk III, Lublin y Łódź, con valores ligeramente superiores a 2. Los participantes en el GD reconocen la escasa práctica de debates como consecuencia de los temores para hablar y comunicar en público, en un idioma que no es su lengua materna. Las entrevistas al

profesorado de las SS.BB. depararon una amplia variedad de opiniones sobre la idoneidad de los debates y las exposiciones orales en las clases de Historia. Así, hay centros con profesorado muy implicado en este tipo de actividades, claves para potenciar la comunicación oral en el aula y, otros, que por el contrario son más reacios a usarlo, por las limitaciones del alumnado o bien porque no se trata de una competencia a evaluar para la obtención del título de bachiller.

La investigación llevada a cabo por Llácer (2007) sobre la enseñanza de la asignatura de Historia en España desde la perspectiva del profesorado, entre otros aspectos, reflejó la dudosa viabilidad de establecer debates en clase debido, además de la falta de tiempo, al bajo nivel de conocimientos y la poca capacidad de argumentación del alumnado de bachillerato en la actualidad.

Los trabajos en grupo reciben también bajas valoraciones (2,72). Tan solo Poznan (4), Radom (3,76) y Gdansk XV (3,6) aparecen con cifras muy por encima de la media. Al igual que con los debates, existen secciones en las que apenas se les da importancia a este tipo de recursos metodológicos. Es el caso de Szczecin (2,1), Łódz (1,71) y Varsovia XXII (1,52). Entre los profesores entrevistados, aquellos que no lo han utilizado aducen no tener experiencia en su uso en clase o bien ante la falta de un ambiente adecuado en el aula para su desarrollo. Para otros, el éxito de su aplicación se debe más a un largo proceso de introducción y normalización en el contexto educativo, que en ocasiones contó con la resistencia inicial de parte del alumnado pero con el paso del tiempo, logró el *feedback* necesario para que el profesor pudiera mantener esta forma de trabajar en el aula. Los trabajos de Ovejero (1990), Parcerista (1996), Quinquer (2004) y Serrano *et alii* (2008) avalan la importancia de los aprendizajes cooperativos y del éxito grupal del aprendizaje.

Los materiales elaborados por los grupos de trabajo y editados por la Consejería de Educación son los recursos menos valorados por parte de los alumnos. Tan solo un 10,3% los valoran de manera muy positiva. Los alumnos de Katowice (3,51), Poznan (3,38) y Wroclaw (3,2) son los que mayor interés muestran por este tipo de recursos; no obstante, no existe un consenso entre el profesorado a la hora de valorar este tipo de materiales, una de las claves será el nivel que presente el alumnado de cada una de las secciones.

Desde esta perspectiva, para parte de los docentes, la elaboración de esos materiales se trata de un trabajo de uso frecuente en el aula por su utilidad para la preparación del examen de *matura*, y por estar adaptados al nivel de los estudiantes desde los contenidos mínimos de la materia. Además, en algunas ocasiones, puede servir para ampliar conocimientos más allá de estos mínimos exigidos por la administración educativa. Para otros, por el contrario, pese a coincidir en valorar que se trata de un buen trabajo, creen que presenta una difícil adaptación en el aula por dos motivos: El primero de ellos tiene que ver con su nivel de dificultad, ya que algunas de las actividades propuestas presentan un nivel de complejidad, tanto en contenidos como en el lenguaje utilizado, superior al nivel exigido en este programa educativo y el segundo, se encuentra relacionado con el tiempo disponible para la enseñanza-aprendizaje de la materia. En este sentido existe una queja generalizada del profesorado español acerca de la extensión del programa de la asignatura resultando, en muchas ocasiones, un reto poder finalizarlo en su totalidad y, más aún, recurrir al desarrollo total o parcial de este complemento de actividades. Como se presentó en el primer capítulo, existen importantes

diferencias en cuanto al número de horas que se dedica a la enseñanza de la Historia de España en cada una de las secciones. En definitiva, no todos los profesores utilizan estos materiales y parte de los que sí lo hacen realizan un filtrado inicial de las actividades con el fin de adaptarlas a los niveles de conocimiento y competencia lingüística de su grupo, así como a la temporalización propuesta a inicio de curso.

El uso de vídeos así como otros recursos multimedia en las clases de Historia de España, ha recibido una valoración positiva por parte del alumnado (3.91). Más de dos tercios de los alumnos los consideran como útiles y muy útiles para una mejor comprensión de los hechos del pasado. Los centros que más los utilizan son: Poznan (4,55), Bydgoszcz (4,38) y Lublin (4,29). Los participantes en el GD reconocieron que la utilización de este tipo de recursos didácticos, aparte de hacer más amenas las clases, evitan la tradicional dependencia del libro de texto, especialmente en el caso de los *PowerPoint*. Todos los profesores entrevistados reconocen recurrir a la utilización de vídeos, generalmente desde la plataforma *YouTube*, con el fin de apoyar las explicaciones, para introducir un tema o bien como método para trabajar la comprensión auditiva.

De la Torre (2006), apunta que el uso de materiales audiovisuales aumenta considerablemente la atención de un alumnado que, desde pequeño, está acostumbrado a mantener la atención fijada en un monitor (ya sea televisión, ordenador o pantalla de *smartphone*). Por su parte, Trepát y Rivero (2010), hacen referencia a las mejoras que se producen en aprendizaje si se utilizan adecuadamente recursos multimedia, en los que se simultanean palabras e imágenes. Las investigaciones de Rivero (2009), en centros de secundaria de Cataluña y Aragón, revelaron la importancia del material audiovisual en las aulas de Historia para una mejor comprensión de los contenidos de la materia; si bien, advierte de la necesidad de limitar las proyecciones a no más de siete minutos por sesión para evitar la pérdida de atención por parte del alumnado y, también, por la necesidad de que exista tiempo suficiente para que puedan ser complementadas con otra serie de actividades.

Los estudios realizados desde el grupo de investigación DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona, sobre el uso de la multimedia expositiva, concluyen en afirmar que se trata de unos recursos útiles, efectivos, sencillos y, que en ningún momento, su implementación ha provocado importantes cambios en el estilo de aprendizaje, despertando al mismo tiempo, una mayor motivación e interés por parte del alumnado (Trepát y Rivero, 2010).

Las principales consecuencias que podemos extraer, sobre el objetivo de partida que pretendía conocer los estilos y recursos docentes para la enseñanza-aprendizaje desarrollados por el profesorado español en el programa de Historia de España, son los siguientes:

- Existe un **predominio de la enseñanza magistral con el apoyo de presentaciones multimedia y otra serie de materiales o complementos que han recibido una valoración positiva por el alumnado polaco.**

- Los estudiantes polacos demandan un estilo de enseñanza directivo, al estar habituados a esta forma de aprender en sus clases.
- Los materiales elaborados por el profesor son altamente valorados por los estudiantes. El grado de experiencia del docente en el programa de las SS.BB. y su nivel de conocimiento del perfil del alumnado polaco influirán decisivamente en la obtención de recursos didácticos de calidad, que puedan adaptarse a la gran variedad de alumnos que cursan este programa formativo.
- La presencia del examen de *matura* en el último curso de liceo, condiciona el desarrollo de metodologías más activas, al demandar los alumnos modelos de enseñanza-aprendizaje orientados específicamente a la preparación memorística de esta prueba.
- El uso de libro de texto es meramente testimonial como consecuencia de su falta de adecuación a las necesidades del alumnado polaco.
- Metodologías activas como los debates o los trabajos en grupo no son valoradas de forma positiva por todos los participantes. Así existen secciones en las que, como complemento de las clases magistrales, se introducen este tipo de actividades, mientras que en otras apenas se recurre por no existir unos condicionantes adecuados para implementarlas.

5.6 Sistemas de evaluación empleados en el programa de Historia de España

De los seis sistemas de evaluación, presentes en el cuestionario, que se vienen aplicando en el programa de las SS.BB., los más valorados por los alumnos han sido los exámenes generales de conocimiento, que requieren de una hora lectiva para su resolución (*sprawdziam*), con una media de 4.09, seguido de los exámenes que adoptan una estructura similar a la prueba oficial de *matura* (3,72) y los exámenes de preguntas cortas o *kartkówkas* (3,53). Por el contrario, tanto las exposiciones orales (3,04) como el cuaderno de clase (2,77), presentan los niveles más bajos. A partir de las entrevistas al profesorado, se pudo comprobar como en la mayoría de las ocasiones son los propios órganos directivos del centro los que estipulan el número y tipo de exámenes a desarrollar a lo largo del año. Por lo tanto, el profesor carece de la autonomía suficiente para seleccionar el modelo de evaluación más adecuado. En todo caso, independientemente del modelo prescrito por el centro, todos los docentes coinciden en señalar la importancia que dan a informar a los alumnos de los métodos de evaluación, y de las valoraciones que va teniendo a lo largo del curso. Modelo de evaluación que Merchán (2002b), Zabalza (2002) y Beltrán y Rodríguez (2004) vienen defendiendo desde hace algún tiempo.

La selección de las herramientas o técnicas de evaluación requiere de un importante esfuerzo de reflexión por parte del docente, partiendo de la

premisa de que las elegidas no difieran en demasía con aquellas actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula (Zurbano, 1996 y Hernández y García, 2001). Sin embargo, como apuntan House (1994), Fierro y Fierro (2000) y Padilla (2002), cada uno de estos instrumentos será adecuado para un determinado contexto o propósito, siendo necesario que exista una muestra de todas ellas para poder obtener una mejor información de los resultados del alumnado.

En la actualidad en las aulas de secundaria, el proceso de evaluación se sigue concibiendo como algo cuantitativo (Molina y Calderón, 2009), es decir, desde la perspectiva de la calificación, la evaluación finalista se entiende como única manera de conocer los resultados de aprendizaje de los alumnos (Stenhouse, 1984; Santos Guerra, 1993). Por el contrario, el trabajo de Villardón (2006), centrado en la evaluación de las competencias, defiende que los procedimientos de evaluación deberían contribuir al aprendizaje del estudiante y no solo medirlo.

Concretamente, desde el campo de Ciencias Sociales, López Facal (1997) considera que la evaluación, que se ha venido desarrollando en las últimas décadas en los niveles de secundaria, se caracteriza por una finalidad culturalista y finalista. La alternativa que se propone consiste en un modelo basado en la evaluación formativa y cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un claro sentido orientador y motivador basado en la observación de los alumnos y de su entorno de aprendizaje a lo largo del curso (Zurbano, 1996; Alfageme y Miralles, 2009; Zabalza, 2010 y Prats 2011b). Esta propuesta pretende ir más allá del simple conocimiento y memorización de una serie de datos, fechas y conceptos.

Una vez presentados los resultados de manera global, es el momento de hablar de manera individualizada de cada uno de los instrumentos de evaluación analizados:

En primer lugar, los exámenes largos (*sprawdziam*), son valorados con las dos notas más altas por parte del 82% de los alumnos. Si bien, existen importantes diferencias según centros. El mayor nivel de aceptación se halla en las secciones de Poznan (4,61), Cracovia (4,6) y Lublin (4,47).

Los alumnos participantes en los GD, valoran el grado de similitud entre los exámenes elaborados de manera cotidiana en clase con los oficiales de *matura*, a los que se tienen que enfrentar al finalizar sus estudios en el liceo, al reportarles mayor seguridad y preparación a la hora de responder a dicha prueba. Por su parte, los profesores entrevistados coinciden en señalar la importancia de que su estructura se asemeje, lo más posible, a la de los exámenes oficiales para la obtención del título de bachiller; si bien, ven necesario que revistan una mayor complejidad para garantizar una mejor preparación del alumnado.

Los exámenes que podemos considerar como simulacros de *matura*, es el segundo de los sistemas de evaluación más valorados por los estudiantes (un 66,3% los considera como mucho o bastante importantes). Los centros con las mejores valoraciones son Varsovia XXXIV (4,43), Cracovia (4,06) y Poznan (4,05).

Las pruebas de preguntas cortas (*kartkówka*) presentan una calificación de 3,53, con una concentración porcentual del 59,3%, entre los dos valores más altos. Extrapolados a los centros educativos se observan marcadas diferencias. Los centros de Varsovia XXII (4,36), Katowice (4,32) y Bialystok

(3,91), recurren con cierta asiduidad a este tipo de instrumentos de evaluación. Las opiniones recogidas en los GD, revelaron que la realización de *kartkówkas*, quitaba mucho tiempo. Sin embargo, algunos de los participantes consideraban que se trataban de un buen instrumento que servía, además de evaluar, para mantener el control y la disciplina en el aula, permitiendo al mismo tiempo la posibilidad de ir eliminando materia a lo largo del curso. Uno de los profesores entrevistados reconoce la obligatoriedad en su centro de este tipo de exámenes. Por otro lado, no existe consenso por parte de los docentes acerca de la idoneidad de este tipo de exámenes cortos. Para algunos, es algo común en sus clases y, casi siempre, consisten en pruebas, con aviso previo, basadas en alguna de las tareas que pueden aparecer en el examen de *matura*. Por el contrario, para otros, se trata de un instrumento poco usado y justifican su uso con el objetivo de reducir materia cuando los temas son largos y complejos.

La resolución de ejercicios de clase recibió una puntuación media de 3,51, con una clara concentración entre los dos valores más altos (59,2%). Los resultados por liceo representan una amplia dispersión. Los centros con mejores datos son Poznan (4,94), Radom (4) y Katowice (3,96). Uno de los profesores entrevistados da mucha importancia a la realización y posterior evaluación de ejercicios en clase. Su modelo consiste en la distribución de un cuaderno de actividades a completar de manera individual por el alumnado, cuyo peso en la nota global es de un 40%.

La evaluación de la comunicación oral de los alumnos, generalmente a partir de exposiciones orales recibe la segunda calificación más baja (3,04), con una distribución porcentual muy equitativa. Los alumnos que mejores valoraciones dan a este instrumento de evaluación son Gdansk XV (4), Poznan (3,44) y Bydgoszcz (3,4). Como ya hicimos referencia en apartados anteriores, el alumnado polaco a nivel lingüístico, donde encuentra más dificultades es en su expresión oral. Desde la perspectiva del docente, de nuevo aparecen opiniones opuestas. En primer lugar, una parte del profesorado admite dar mucha importancia a la valoración de la expresión oral, al considerarlo clave para estimular la capacidad de hablar español correctamente en público. Por el contrario, para otros se trata de un instrumento de evaluación bastante subjetivo y que se aleja de las exigencias del examen para el título oficial de bachiller.

El cuaderno de clase es el instrumento de evaluación menos representativo para el alumnado polaco. No obstante, todos sus valores porcentuales en términos globales representan cierta homogeneidad. Los estudiantes de Radom (3,76), Gdansk XV (3,7) y Bydgoszcz (3,28) ofrecen resultados por encima de la media. Ninguno de los participantes en el GD reconocía haber sido evaluado a partir de su cuaderno de clase, bajo su punto de vista, el uso de este instrumento de evaluación solo tendría sentido en niveles educativos inferiores, a la etapa de liceo, como modo de supervisión del rendimiento en el aula. Similares opiniones aportan los docentes entrevistados, que reconocen que es utilizado por la mayoría de los alumnos para tomar notas o completar información. Sin embargo, en lo que respecta a su consideración como instrumento de evaluación, existe una opinión generalizada de considerarlo como un material de difícil calificación y más propio de etapas educativas más básicas. El uso de los cuadernos o de los portafolios de clase es defendido por Salinas (2002), al considerarlos como una material susceptible de ser evaluado al contar, además de las típicas actividades-tarea

de clase y deberes, aspectos que permiten conocer al profesor la manera de resumir, analizar, colaborar o trabajar que tienen los estudiantes, tanto de forma autónoma como con el resto de los compañeros.

Uno de los profesores entrevistados, además de expresar su opinión sobre los anteriores instrumentos de evaluación hace referencia a uno más, que no figuraba en la encuesta, el trabajo en grupo. El desarrollo con relativa frecuencia de este tipo de actividades en sus clases, le permite evaluar de forma global aspectos, entre otros, como la forma de interactuar de los alumnos, el debate que establecen a la hora de confrontar diversos puntos de vista, la negociación o la repartición de tareas.

Los trabajos tanto de Blázquez y Lucero (2002), como De Miguel (2005), advierten de la necesidad de valorar otros aspectos, además de los conocimientos, como aquellos relacionados con la futura experiencia laboral/profesional del alumno como son las destrezas y los procedimientos. El contexto laboral actual exige a los futuros trabajadores que, además de poseer amplios conocimientos en diversas materias, sean capaces de organizarse, trabajar en grupo o pensar creativamente (ANECA, 2013).

En este sentido, frente a un modelo de exámenes centrados en operaciones cognitivas, se debe valorar lo que el alumno sabe hacer, es decir, conocer los procedimientos, habilidades y destrezas que utiliza para aplicar conceptos o teorías, la capacidad de procesar la información, la toma de decisiones, o el uso del razonamiento para la resolución de problemas (Álvarez Méndez, 1994 y Merchán, 2001).

Por lo que hemos podido comprobar hasta ahora, el proceso de evaluación aplicado a los alumnos de las SS.BB., es un modelo objetivo con un marcado sentido finalista, en el sentido de cumplir con los objetivos didácticos propuestos para la materia. Además, se articula de tal manera que permita al estudiante alcanzar los contenidos mínimos marcados para poder enfrentarse con garantías al examen de *matura*. Sin embargo, en nuestro ámbito de estudio parecen echarse en falta otros instrumentos, de carácter más subjetivo, relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje, como son los aspectos actitudinales, emocionales o sus motivaciones. En este sentido, tan solo uno de los profesores entrevistados admite dedicar un pequeño porcentaje de la nota global (10%), a este tipo de aspectos. Desde el campo de la Didáctica, son numerosos los estudios que hacen referencia tanto a la evaluación subjetiva como a los instrumentos más adecuados que se deben utilizar (Pérez Gómez, 1997; Bordas y Carrera, 2001; Álvarez Méndez, 2003; MacDowell y Sambell, 2003 y Fraile Aranda, 2004). Concretamente, para las Ciencias Sociales, Diarte Llorente (1999), recomienda su uso a partir de dos instrumentos: la observación en el aula y el cuaderno de clase.

El examen de *matura*, parece ser el punto de referencia en torno al cual giran tanto los métodos de enseñanza-aprendizaje, que propone el profesor, como los instrumentos de evaluación. Como pudimos comprobar, en anteriores capítulos, este modelo de prueba objetiva presenta un marcado carácter finalista. Siguiendo el modelo de clasificación de las pruebas objetivas de Prats (2011b), Trepát e Ina (2008) y Trepát (2012), salvo una de las tareas, la de desarrollo de un tema, que puede considerarse de ensayo abierto al permitir al alumno a seleccionar, organizar y describir la respuesta con sus propias palabras. El resto pueden denominarse como de corrección objetiva (Prats, 2011b). Un tipo que tradicionalmente se vincula con un modelo cuantitativo

preocupado solo por la medida del aprendizaje (Trepas, 2012). Se trata por tanto de preguntas que se resuelven con respuestas cortas de simple corrección, en las que el alumno desarrolla las capacidades de conocimiento-información y comprensión-aplicación (Sans y Trepas, 2002).

Como apunta Prats (2011b), uno de los principales retos a los que se tiene que enfrentar el profesor de Historia tiene que ver con el diseño de los instrumentos de evaluación. Para ello, deberían primar las pruebas basadas en el conocimiento-aplicación que permitan utilizar la información recibida en situaciones nuevas y concretas o para resolver problemas, frente a las que tratan de responder a datos, ideas, hechos, nombres, símbolos y definiciones. Tomando como base este argumento, podemos considerar que nuestro examen de *matura* suele pecar de demasiadas cuestiones basadas en el segundo tipo y que, por tanto, requieren de los niveles cognitivos básicos, si seguimos la taxonomía de dominios del aprendizaje de Bloom.

El objetivo de partida de este apartado era el análisis de los diferentes sistemas de evaluación que se aplican en el programa y la valoración de los mismos por parte del alumnado. Las conclusiones que se pueden extraer las siguientes:

- **El profesor carece de la autonomía suficiente para seleccionar el número y tipo de exámenes a realizar a lo largo del curso. Siendo los órganos directivos de los centros los responsables de ello.**
- **De los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de las SS.BB., los estudiantes destacan como más positivos los exámenes de larga duración, seguido por los exámenes que emulan la *matura* y, descendiendo, en orden de importancia, la realización de exámenes de corta duración con preguntas de respuesta rápida, los ejercicios, las exposiciones orales y, finalmente los cuadernos de clase.**
- **El proceso de evaluación que se aplica en las SS.BB. es de tipo objetivo y finalista, articulado de tal manera que permite el conocimiento de unos contenidos mínimos a partir de tareas similares a las presentes en el examen de *matura*.**
- **La mayoría del profesorado de la sección, a la hora de seleccionar instrumentos de evaluación, sobre todo en el último año de liceo, está condicionado por la presencia del examen de *matura*. Esto les permite desarrollar otras herramientas, que tratan de medir otros aspectos como la comunicación oral o el trabajo colaborativo.**

5.7. - Las TIC en las clases de Historia de España

La valoración del uso de aplicaciones informáticas como recurso didáctico para el aprendizaje de Historia de España ha recibido una calificación media de 3,48. Un poco más de las mitad de los encuestados valoran muy positivamente su uso en el aula, si bien los resultados entre secciones, como

en otras ocasiones, muestran grandes diferencias. Los centros que mejores resultados ofrecen son Katowice (4,19), Poznan (4.16) y Gdansk XV (3,8).

La competencia digital es una de las ocho competencias claves que establecen las instituciones europeas en la actualidad en materia educativa. Partiendo de esta premisa, parece lógico pensar que en todos los currículos oficiales de los países europeos se preste especial atención a la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Resulta casi generalizada la opinión de que con su incorporación aumenta la motivación y un consiguiente aprendizaje de mayor calidad. Hoy en día, Internet es el principal medio al que recurren los alumnos para las consultas y resolución de tareas propuestas. El reto pedagógico pasará por enseñar al alumno a hacer frente, de manera racional a la información de la red (Coll, 2008).

El profesorado participante en la investigación de Rivero (2009), confesó la importancia del uso de las TIC en el aprendizaje de procedimientos relacionados con la búsqueda de información, mejora de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como el aprendizaje de un vocabulario específico de las Ciencias Sociales. Por su parte Freire (2011), considera que los alumnos que utilizan todas las posibilidades que ofrecen las TIC obtienen un aumento de la motivación al desarrollar un tipo de trabajo más flexible, ya sea de manera autónoma o colectiva, que le permite desarrollar habilidades comunicativas y activas alejadas del tradicional aprendizaje basado en los conocimientos memorísticos. Aguarón *et alii* (2011), en un estudio sobre el uso de las nuevas tecnologías en las aulas de secundaria, señala la creciente demanda por parte del alumnado español por este tipo de recursos didácticos. Para los participantes en este estudio, las disciplinas de Ciencias Sociales serían las segundas, después de la Informática, en las que mayor peso deberían de tener las TIC.

Otros estudios, específicos del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como los de Valcárcel *et alii* (2004), Trepát y Feliu (2007), Trepát y Rivero (2010), Barroso y Cabero (2010) o García *et alii*, (2012), sobre el uso de las TIC en los niveles de educación secundaria, reflejaron una clara preferencia y motivación de la mayoría del alumnado por este tipo de recursos frente a otros materiales tradicionales como los libros de texto. Las principales ventajas que ofrecían fueron: una mayor accesibilidad a recursos y materiales, una mayor rapidez a la hora de buscar la información, una ayuda en la comprensión de aquellos aspectos que presentaban una mayor dificultad, el facilitar un ambiente de diálogo y trabajo cooperativo en el aula o, por último, el desarrollo de habilidades que faciliten la repartición de tareas entre el alumnado y el cumplimiento de las mismas.

Por lo que respecta al profesor, el uso de las TIC fundamentalmente les permitió desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje más abiertas que condujeron a un aumento de la motivación de los alumnos a la hora de resolver tareas así como una mejora en los resultados del aprendizaje del alumnado (Trepát y Rivero, 2010). Asimismo, la utilización tanto de blogs como de presentaciones multimedia, han permitido una mejora en la expresión escrita de los propios alumnos (Martín Jiménez, 2004; Rivero, 2009; Trepát y Rivero, 2010 y Sobrino, 2013).

Una vez conocidas las valoraciones del alumnado polaco sobre la idoneidad de implementar las nuevas tecnologías en el contexto de las SS.BB.,

el siguiente aspecto a analizar tiene que ver con el nivel utilización del ordenador en el aula. Los resultados de las encuestas mostraron una valoración media de 3,47, casi idéntica a la anterior cuestión analizada. Poco más de la mitad de los estudiantes de este programa, admite usar con mucha o bastante frecuencia las TIC en el aula. Por el contrario, menos de un tercio reconoce hacer un uso puramente testimonial. Los centros en los que más se da uso a las TIC son Cracovia (4,66), Katowice (4,61) y Poznan (4,16).

Los participantes en el GD valoraron muy positivamente el uso de las TIC en el aula, sobre todo la que se desarrolla a partir de pizarras digitales, las presentaciones multimedia, el uso de cartografía digital o el visionado de películas. Entre otros aspectos, destacan la importancia de la estimulación visual, que les permite recordar mejor los temas tratados en clase, así como la posibilidad de disponer “en la nube” de todos los materiales que el profesor pone a disposición del alumno en la jornada lectiva. Por el contrario, para otros, el uso de la informática no les parece interesante y prefieren técnicas más tradicionales como la toma de apuntes, al considerar que recuerdan mejor lo escrito por ellos a mano que lo producido en el ordenador. Además uno de los alumnos, critica el excesivo peso de las presentaciones multimedia en la clase considerando que existe una elevada dependencia del profesor de este tipo de materiales. Por otro lado, la entrevista al profesorado reveló dos realidades totalmente diferentes: una representada por centros en los que el uso de las TIC es prácticamente cotidiano, gracias a los recursos con los que disponen estos liceos y, en segundo lugar, los que por el contrario no cuentan con las condiciones óptimas para justificar su uso, si bien en ocasiones el problema radica en el profesor, por su falta de formación en el uso didáctico de las nuevas tecnologías.

El uso de las TIC y, en especial, la realización de actividades que impliquen la interacción individual del alumno están completamente supeditadas a la disponibilidad de un aula que cuente con los necesarios recursos informáticos. Algo que no siempre es posible en los centros educativos españoles y, por extensión, polacos, donde como única alternativa queda el recurso, en caso de que exista, de un aula con un ordenador conectado a una pizarra digital o proyector en su defecto. No obstante consideramos que dotar de recursos informáticos a los centros no garantiza la integración de las TIC, por lo que es necesario que venga acompañada de una metodología y un protocolo de actuación adecuado. En este sentido, De Miguel (2014) considera a las disciplinas de las Ciencias Sociales entre las más atractivas para el desarrollo de estas nuevas tecnologías, debido en gran medida a la gran oferta de recursos presentes en la red.

Los resultados de un extenso estudio dirigido por Valcarcel *et alii* (2004) sobre el alumnado de la región de Murcia, concluyeron que la presencia de las TIC a principios de la anterior década era puramente testimonial. Una investigación más moderna, dirigida por Aguarón *et alii* (2011), en este caso a más de medio millar de estudiantes de educación secundaria, reveló que tan solo un 11,8% de los alumnos de secundaria obligatoria y el 26% de bachillerato habían utilizado estas metodologías con asiduidad en las materias del área de las Ciencias Sociales. Estas cifras son sensiblemente más bajas que las aportadas por De Pablo (2014) en una publicación reciente, procedentes, en este caso de centros de educación secundaria de Zaragoza, concretamente en el área de las Ciencias Sociales. Como pudo comprobar, el

62% de los alumnos reconoce el uso de las TIC en el área de las Ciencias Sociales, y dentro de estos un 60% lo hace de forma habitual. No obstante, estas datos deben ser tomados con cautela ya que, al igual que hicimos referencia para las secciones polacas, en territorio español también existe una gran disparidad entre recursos disponibles y nivel de integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sí parece claro es que tanto la mejora de los equipamientos informáticos en las aulas, como la proliferación de cursos de capacitación para el profesorado ante esta nueva realidad, pese al contexto de crisis actual, continúa en expansión.

Entre los recursos que más utilizaron los alumnos del GD destacan el uso de los grupos de Facebook, los programas de almacenamiento de documentos y presentaciones en la nube (*Drobox* y *Google Drive*), así como los canales de *YouTube* especializados en la Historia de España. Autores como De la Torre, 2006, Trepal y Rivero, 2010 o de Miguel, 2014 coinciden en señalar a las presentaciones en *PowerPoint*, además de otro tipo de contenidos multimedia, como los recursos TIC más utilizados por el profesorado de educación secundaria en nuestro país.

Son numerosos los estudios centrados en analizar el nivel de dominio de las TIC del profesorado de secundaria español, y en especial en el área de las Ciencias Sociales, mostrando todos ellos una gran disparidad en sus resultados (Albert y Prats, 2004; Vidal Puga, 2006; Rivero, 2009; Seva *et alii*, 2010 y Moreno Tena, 2014). Concretamente, el último estudio señala que más de un 60% del profesorado participante reconocieron tener unos bajos niveles de formación en el uso de las TIC. Por su parte De La Torre (2006), se atreve incluso a hablar de la *tecnofobia* que padece parte del profesorado de Ciencias Sociales que no se ha sabido adaptar a los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje de la llamada escuela 2.0. En un nivel superior, respecto al dominio de las TIC, se hayan la mayoría de los docentes que si bien aceptan de buen grado estos recursos, optan por ser conservadores utilizando materiales que pese a ofrecer menos capacidades y recursos les permite trabajar de manera más cómoda y segura. Podemos incluir en este grupo a los usuarios ocasionales de presentaciones multimedia (*PowerPoint*, *Prezi*) o de videos de servidores como *YouTube*. El nivel superior se encuentra representado por un porcentaje menor de profesores, con unos mayores conocimientos informáticos, gracias a la formación continua que han venido desarrollando, que les permite disponer de una gran variedad de aplicaciones y recursos innovadores en las aulas, facilitadores de un aprendizaje activo del alumnado. Es el caso de aquellos que utilizan, entre otros, plataformas de aprendizaje colaborativo (*Moodle*, blogs, *wiki*...), recursos educativos abiertos - REA- (*Dipity*, *Tripline*, *Popplet*, *Learningapps*...) o las propias redes sociales (*Facebook*, *Twitter*...).

Los trabajos de Imbernón *et alii* (2011), hacen referencia a que un uso adecuado de las redes sociales en el aula facilita un espacio de aprendizaje más dinámico e interactivo. En esta misma línea, Gómez Aguilar *et alii* (2012), reconoce que mediante este tipo de recursos se facilita la retroalimentación entre profesor y alumno, así como el acceso a variadas fuentes de información que conducen a un aprendizaje más dinámico e interactivo. Por último, Castañeda (2010), consciente de la potencialidad de las redes sociales en la actualidad, llama la atención a la necesidad de que las instituciones educativas

comiencen a considerar a las redes sociales como otra de las herramientas básicas de la enseñanza.

Por lo que respecta al contexto educativo objeto de estudio, la casi totalidad del profesorado que formamos parte del programa de las SS.BB. acredita un considerable nivel de dominio de las nuevas tecnologías. Dos pueden ser los motivos para justificar esta situación: en primer lugar la baja edad media del profesorado de Geografía e Historia de las SS.BB., que apenas supera los 36 años y, en segundo, la participación de la mayor parte de los mismos en los cursos de formación permanente organizados por el INTEF español, principalmente centrados en la implementación de las TIC en el aula.

Un último punto a tratar en este epígrafe tiene que ver con el uso de los dispositivos informáticos en el ámbito doméstico para la realización de alguna tarea en español. Los resultados de las encuestas revelaron que un 66,3% de los alumnos recurren a ellos con asiduidad, siendo los procedentes de Cracovia (4,6), Katowice (4,35) y Radom (4,07) los que más lo hacen.

Durante el desarrollo del GD, se pudo comprobar que los alumnos valoraban menos el uso del ordenador para elaborar tareas en casa que en el centro educativo. El profesorado entrevistado admite preparar ocasionalmente este tipo de tareas para casa (blogs, actividades interactivas). Si bien, en la actualidad, se recurre cada vez menos a esta práctica, ya que los equipamientos informáticos que ofrecen las aulas de hoy en día, permiten la elaboración de estas actividades en horario lectivo. Uno de los profesores entrevistados es reacio a este tipo de prácticas fuera del contexto escolar, al considerar que atenta contra la igualdad de oportunidades, al no poder disponer todos los alumnos de recursos informáticos en sus domicilios.

Para De la Torre (2006), la presencia de dispositivos informáticos en los hogares donde residen los alumnos, les permite volver a trabajar con los materiales vistos en clase de una manera más eficiente así como a desarrollar parte de las tareas y trabajos de clase, o bien comunicarse con el profesor o sus compañeros a partir de las diferentes aplicaciones de mensajería instantánea. No obstante, como no todos los alumnos pueden tener acceso a estos dispositivos, o bien a una conexión a Internet, el profesor deberá ser precavido y considerará la resolución de las tareas propuestas como complemento y nunca como tarea obligatoria susceptible de evaluación.

Las principales conclusiones que podemos citar, a la hora de cumplir con el objetivo de valorar la importancia del uso de las TIC en la materia de Historia de España del programa de las SS.BB., son las siguientes:

- **Es mayoritaria la valoración positiva que tienen los alumnos del uso de las TIC como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia de España, además de incrementar la motivación y la comprensión de los contenidos de la materia. No obstante, a la hora de su implementación en el aula existen grandes diferencias entre centros donde se usan con mucha o bastante frecuencia y, otros que por el contrario hacen un uso casi testimonial.**

- **La gran mayoría de los alumnos valora positivamente el uso de las pizarras digitales para las presentaciones multimedia, la cartografía digital o el visionado de películas y documentales.**

- Las aplicaciones más valoradas por el alumnado polaco son el *Facebook*, y su opción de crear grupos de clase, los programas de almacenamiento de contenidos en la nube, los buscadores de videos como *YouTube* y los recursos educativos abiertos (REA).
- La casi totalidad del profesorado español que viene impartiendo docencia en el programa de las SS.BB. acredita un buen dominio de las nuevas tecnologías como consecuencia de su preocupación por participar en cursos de formación oficiales del ministerio español.
- Ocasionalmente, el profesorado diseña actividades en horario no lectivo que requieren el uso del ordenador, si bien su frecuencia se ha visto reducida como consecuencia de la mejora del equipamiento informático en las aulas polacas.

5.8. Grado de satisfacción y dificultades del programa.

Para concluir este capítulo de discusión, se recoge tanto el nivel de satisfacción que muestran los estudiantes como el grado de dificultad que presenta el programa objeto de estudio.

En primer lugar, **los estudiantes polacos muestran una elevada satisfacción con el programa general de la asignatura de Historia de España (4,01).**

Tres cuartas partes de los alumnos se encuentran entre bastante y muy satisfechos y, tan solo, un 7% tienen una opinión negativa. Los estudiantes que mejores valoraciones otorgan proceden de Cracovia (4,53), Poznan (4,5) y Varsovia XXII (4,22).

Los participantes en el GD, a la hora de hablar de la utilidad del español y del conocimiento adquirido sobre España para sus estudios universitarios, señalan que les ha servido para continuar progresando en su formación académica. Asimismo, los conocimientos adquiridos les ha facilitado poder superar, a algunos de ellos, materias en la carrera de Iberística. Las valoraciones más bajas que recibe el programa proceden de alumnos que han perdido el interés en seguir formando parte de la sección y que deciden ocupar el tiempo de estas materias a la preparación de otras materias. En la actualidad, la Historia es considerada como una de las principales disciplinas académicas por varios motivos: facilita el desarrollo intelectual y personal, promueve la conciencia crítica como ciudadano de un determinado suceso o permite la adquisición de una serie de conocimientos claves en el contexto cultural en el que vivimos (López Facal, 2000; Torres, 2001 y Prats, 2011a)

Por último, la valoración sobre el nivel de dificultad de la asignatura por parte de los estudiantes reveló que para más de un 75% lo consideraban entre media y alta, sin observarse importantes diferencias de valoración entre centros. Similar opinión presentan los profesores entrevistados que consideran que no se trata de una materia complicada, pero que para obtener buenos resultados se requiere de un cierto esfuerzo.

5.9. Limitaciones del estudio

Durante el desarrollo de nuestra investigación, muchas han sido las limitaciones a las que nos hemos tenido que enfrentar. Brevemente haré referencia a cada una de ellas:

- La barrera lingüística del idioma polaco ha dificultado acceder a estudios específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales, así como profundizar en otros sobre la enseñanza de la Historia en Polonia. Por el mismo motivo, no se ha podido recoger información tanto del profesorado de Historia polaco como de los responsables educativos de los centros en los que se desarrolla esta modalidad de estudios.
- La dispersión geográfica de las SS.BB. ha limitado el poder acceder a un conocimiento más profundo de lo que ocurre en cada una de ellas. Por tanto, se ha reducido a conocer la opinión del alumnado del último curso a partir de las encuestas y de las aportaciones realizadas por el profesorado de esta materia. No obstante, el haber participado con la mayoría del profesorado en el grupo de trabajo de Historia de España de la Consejería de Educación en Polonia, me ha aportado una importante información personal.
- La falta de estudios de evaluación de programas de las SSBB en otras naciones europeas, confirmado por el propio MECyD español, nos ha dificultado la interpretación y comparación de algunos aspectos analizados. Por ello, se ha recurrido a estudios realizados a nivel nacional -en el caso de la enseñanza de la Historia-, e internacionales -centrados exclusivamente en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera-. Línea de investigación, por otra parte, con una abundante producción científica en las últimas fechas.
- El acceso a la bibliografía en español, ha sido otro de los grandes problemas a superar. Si bien, la mayor parte de la misma, se ha podido obtener en la red (revistas, actas de congresos, tesis doctorales...). Otras, han tenido que ser consultadas durante mi estancia en periodo vacacional en España.
- La extensa jornada laboral que sufre el profesorado polaco ha dificultado la posibilidad de haber podido visitar y observar alguna de las clases de Historia de España de las SS.BB. de otras ciudades.
- El diferente grado de colaboración e implicación en esta investigación, por parte de los compañeros que imparten también la materia Historia de España en el programa de las SS.BB., ha limitado en gran medida la lectura e interpretación de los aspectos más relevantes de algunos de los centros. Por el contrario, en otros, contamos con una muestra que representa a la práctica totalidad de la población objeto de estudio.

5.10. Propuestas de mejora

Partiendo de las opiniones del profesorado entrevistado y de mi propia experiencia como profesor de Historia de España en el programa de las SS.BB., se recogen propuestas para optimizar la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

- A pesar de que la Historia de España se valora positivamente, la mayoría de los alumnos la consideran poco útil sintiendo, por el contrario, un mayor interés por mejorar su español y por conocer aspectos concretos de la cultura española e iberoamericana. La alternativa, puede ser dotar a la materia de un mayor enfoque AICLE, con un nuevo examen final de conocimientos en el que, además de los contenidos históricos, tenga presencia el uso del español.
- Se propone un cambio metodológico hacia una enseñanza activa en la que el alumno sea más protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del desarrollo de herramientas y plataformas educativas, como el propio *Moodle*, que permitan tanto un trabajo colaborativo del profesorado, como una enseñanza-aprendizaje más autónoma y autogestionada por el propio alumnado.
- La mayor parte del profesorado propone una mayor dedicación a los contenidos basados en la época contemporánea. Además de centrarse en aspectos y procesos socioeconómicos, en detrimento de una historia episódica basada en personajes célebres y sucesos concretos.
- Sería necesario incrementar las programaciones didácticas con las que relacionar la historia española con la polaca o la universal, ya que el aprendizaje de una historia comparada facilita no solo mayor interés para el alumnado, sino que aporta una mayor utilidad práctica a nivel social.
- El profesorado español reitera la necesidad de continuar con la publicación de materiales didácticos adaptados para el alumnado polaco. Habida cuenta del importante vacío existente en el mercado editorial sobre esta temática.
- Por lo que respecta al examen de *matura*, parte del profesorado que participó en la investigación considera necesaria una importante remodelación. Conscientes de que se trata más de una reválida que de un examen de nivel para el acceso a la universidad, como ocurre en España con la PAU. Así se hacen propuestas para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores de aprendizaje como son: la resolución de problemas, el análisis y la síntesis, la comprensión e interpretación o, por último, la autoevaluación.
- Para finalizar, se insta a un mayor reconocimiento por parte de las autoridades educativas españolas y polacas de estos estudios, tomando como argumento el importante esfuerzo extra que realizan los alumnos polacos, para superar las materias con contenidos en español, que siempre están planteadas en las programaciones didácticas como

complemento de sus estudios obligatorios. En este sentido, el profesorado español coincide en señalar la importancia de que las propias universidades polacas valoren en mayor grado esta certificación.

5.11. Futuras líneas de investigación

Como se hizo referencia en la introducción de esta investigación, la intención de evaluar el aprendizaje del alumnado de la disciplina de la Historia de España, en el marco de las SS.BB., no es otra que diagnosticar si se adecua al contexto y si obtiene los resultados que de ella esperan las administraciones educativas española y polaca, y con ello, la propia sociedad. Al tratarse de un estudio sin referentes, al menos en contextos similares, este trabajo puede ser el punto de partida para otros de las SS.BB. en países vecinos donde también se oferta la disciplina de Historia (de España o universal) o bien aplicados a otras materias fuera de nuestro programa. Sin duda alguna, las conclusiones que de ellas se extraigan, además de las que aquí presentamos, pudieran servir para dar a conocer aspectos cotidianos del proceso de enseñanza-aprendizaje que suelen pasar desapercibidos tanto por la inspección educativa como, en última instancia, por los responsables del funcionamiento y gestión de este programa en el Ministerio.

A partir de esta valoración inicial del programa en territorio polaco, se pueden desarrollar otros estudios. En primer lugar, sería interesante al menos continuar con la recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos, siguiendo metodologías similares, con el fin de poder diagnosticar cambios o permanencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los años. En este sentido, puede ser analizada la variedad de recursos didácticos del profesorado, prestando especial atención a los materiales elaborados por el GT. Por ejemplo, la idoneidad y adecuación de las unidades didácticas de Historia de España, publicadas por el profesorado español, a los diferentes niveles educativos de las SS.BB.

Otro tema de interés puede ser el estudio de las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje que usa el profesorado español en las secciones y su relación con los resultados de aprendizaje del alumno. Análisis que puede deparar importantes conclusiones a tenor de la gran variedad de estilos de enseñanza que se vienen aplicando.

Por último, cómo la aplicación de los medios tecnológicos en los contextos educativos favorecen una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este alumnado polaco.

Para finalizar, a través de las conclusiones de este capítulo se ha tratado de responder a muchas de las cuestiones que se plantearon al inicio de nuestro estudio. Sin embargo, como ocurre en ocasiones, al conseguir cerrar algunas puertas se abren otras sobre las que hay que, irremediablemente, centrar nuevos estudios. Confiamos que este trabajo haya cubierto los objetivos previstos y sirva para consolidar un programa de prestigio de la administración educativa española en el exterior. Al mismo tiempo, ayude a que futuros investigadores puedan abrir nuevos campos de estudio que conduzcan a ofrecer una enseñanza de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía:

Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Aguarón, J., Aguilar, L., Alamillo, M. y Sánchez, J. M. (2011). *Al otro lado de las TIC*. Disponible en <http://proyectos.xavierre.com/tic/conclusiones.html> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2014).

Albert, J. M. y Prats, J. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber*, 41: 8-18.

Alfageme González, M^a. B. y Miralles Martínez, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber*, 60: 8-20.

Allen, D. (Coord.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

Alonso Cano, C. (1994). Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje, en J. M. Sancho (Coord.) *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori.

Alonso Cano, C. (2004). Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 339-345.

Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En *MEC: Premios Nacionales de Investigación Educativa*, 1998. Madrid: MEC.

Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J. M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español. En J. F. Angulo y N. Blanco. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Málaga: Aljibe. 313-342.

Álvarez Méndez, M. y López Pastor, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.

Álvarez Rojo, V. (Dir.). (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.

Anadón Benedicto, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber*, 50: 32-42.

Anadón Benedicto, J. (1999). Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil. *Íber*, 19: 39-48.

Anderson, L.W., & D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Andina, M. A. y Santa María, G. A. (1986). *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: El Ateneo.

Andueza, M. (1984). *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas.

ANECA (2013) *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Aneca.

Angulo Rasco, J. F. (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Antiseri, D. (1975). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña: Adara.

Antúnez, S. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.

Aparicio Gervás, J. M. (2002). *Proyecto Docente*. Universidad de Valladolid.

Araujo, U. F. y Sastre G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas*. Barcelona: Gedisa.

Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum en J. M. Escudero (Ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

Area Moreira, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En J. M. Sancho (coord.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Area Moreira, M. y Gurarro Pallás, A. (2004). Medios didácticos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 234-258.

Arranz Márquez, L. (Coord.) (1997). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.

Asensio Chapapría, F., Gómez Ruíz, M^a L. y López Fernández, M^a I. (2003). Pensamiento crítico en Historia. *Íber*, 37: 111-125.

Atienza, J. L. (1994). Materiales curriculares ¿Para qué?, *Signos*, 11: 12-21.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Ávila Ruiz R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber*, 36: 36-46.

Ávila Ruiz, R. M., López Atxurra, J. R. y Fernández de Larrea, E. (eds.) (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS.

Azofra, M. J. (2000). Cuestionarios. *Cuadernos Metodológicos*, 26. Madrid: CIS.

Backhoff, E y González-Montesinos, M.J. (2012). Evidencias de validez del cuestionario para docentes del estudio internacional sobre enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 64: 173-193.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia.

Bain, R. B. (2006). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana?: Aplicación de los principios de cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. En M. S. Donovan y Bransford, J. D. (ed.) *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Whashington: The National Academies Press. 29-78.

Barrios Arós, R. (2004). Fines – objetivos de la enseñanza en F. Salvador Mata, J. L, Rodríguez Diéguez, y A. Bolivar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 32-38.

Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.

Bartolomé, A. R. (1989). *Nuevas Tecnologías y Enseñanza*. Barcelona: Graó.

Barton, K. C. (2006). Introduction. En Barton, K. C. (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. A volumen in Research in Social Education*. Greenwich: information Age Publishing.

Beard, R. (1974). *Pedagogía y Didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos- Tau.

Beltrán de Tena, R. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). Criterios de evaluación. En F. Salvador Mata, J. L, Rodríguez Diéguez, y A. Bolivar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 671-672.

- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber*, 36: 7-12.
- Benejam, P. (1989a). El problema de las Ciencias Sociales. *Actas de las Primeras Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Benejam, P. (1989b). Los contenidos en Ciencias Sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 168: 44-48.
- Benejam, P., Cases, M., Llobet, C. y Oller, M. (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber*, 28: 57-68.
- Bernal, J. D. (1976). *Historia social de la Ciencia*. Barcelona: Península.
- Bernal, A., y Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales", *Letras de Deusto*, 32, (95): 45-73.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, L. (1994). Modelo para una autoevaluación modular en una institución educativa (BAD). *Revista de Investigación Educativa*, 21: 41-76.
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). La evaluación, Principios, modelos y ámbitos. En Medina, A. y Salvador, F. (Coord.) *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall. 301-324.
- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I. Ámbito de conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- Bolívar Botía, A. (2004). Evaluación del proyecto curricular del centro, en F. Salvador Mata, J. L, Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 709-710.
- Bologna Working Group (2005). *A framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Bonsón, M. y Águeda, B. (2005). Evaluación y aprendizaje. En B. Águeda y A. Cruz (Ed.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea: 87-100.

Bordas, I. (2001). La evaluación educativa: Evaluar el proceso. En F. Sepúlveda, F. y N. Rajadell, (Coord.). *Didáctica General para Psicopedagogos*, Madrid: UNED. 391-426.

Bordas, M. L. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, 218: 25-48.

Bowden, J. y Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence*. Londres: ED. Koogan- Page.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, S. y Glasner, A. (Edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Brown, S., Race, P. y Rust, C. (1995). Using and experiencing assesment. En P. Knight, (Ed.). *Assesment for Learning in Higher Education*, Birmingham: Kogan Page/Staff and Educational Development Association.

Bruner, J. (1996). *La educación puerta abierta a la cultura*. Madrid: Visor.

Buckingham, D. y Martínez, J. B. (2013). Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings. *Comunicar*, 40: 10-14.

Bunge, M. (1989). *La investigación científica* (9ª. ed.). Madrid: Ariel.

Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y I. Pozo. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Calderón C. (2002) Criterios de calidad en la investigación cualitativa en Salud, apuntes para un debate necesario. *Revista española de Salud Pública*, 75 (5). Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. 473-482.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Carr, W y Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2): 133-142.

- Casanova, M. A. (1993). La evaluación del proyecto curricular. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153: 37-50.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.
- Castells, M. y de Ipola, E. (1975). *Metodología y epistemología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ayuso.
- CERI (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations*. Strategy paper. OCDE.
- Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza psicología.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll Salvador, C. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll Salvador, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Coll Salvador, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28: 119-138.
- Cuesta, R. (2000a). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14: 23-31.
- Cuesta, R. (2000b). El proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: balance y perspectivas de un itinerario pedagógico. *Aspectos didácticos de ciencias sociales*, 14: 99-135.
- Churches, A. (2008). *Taxonomía de Bloom para la era digital*, <http://edorigami.wikispaces.com/>.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Consejo de Europa (ed.) (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- Cook, T.D y Reichardt, CH, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 543-562.

Cuban, L. J. (1984). *How teacher taught: constancy and change in American classrooms 1890-1990*. Ney York: Longman.

Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*, third edition. New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston.

De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. La Muralla: Madrid.

De la Orden Hoz, A. y Mornet Meliá, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64 (2): 69-88.

De la Torre, J. L. (2006). Las nuevas tecnologías en las clases de Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Íber*, 48: 97-114.

De la Torre, S. (2004). Competencia. en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, y A. Bolivar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 175ñ

De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Ministerio de Educación y Ciencia.

De Miguel González, R. (2014). Concepciones y usos de las tecnologías de información geográfica en las aulas de Ciencias Sociales. *Íber*, 76: 60-71.

De Pablos, J. (Ed.) (1988). *El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizativos*. Sevilla: Alfar.

Del Carmen, L. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Madrid: Horsori.

Del Carmen, L. y Zabala. A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares del centro*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de Ciencias Sociales; valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9: 29-40.

Dewey, J (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Diarte Lorente, P. (1999). Los instrumentos de evaluación en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Íber*, 19: 115-124.

Dominguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?. *Íber*, 74: 62-74.

Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32 (6): 3-6).

Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4: 3-15.

Duverger, M. (1976). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16: 65-82.

Escudero Muñoz, J. M. (1992) Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos en J. De Pablos y J. Gotari (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, Sevilla: Alfar.

Escudero Muñoz, J. M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1: 87-119.

Estebarán García, A. (2004a). Currículum. en F. Salvador Mata, J. L, Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 270-295.

Estebarán García, A. (2004b). Evaluación del currículum en acción. en F. Salvador Mata, J. L, Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 701-705.

Fabra, M^a. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona: CEAC.

Feliú Torruela, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

Fernández-Balboa, J. M. (2005). *La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad*. En A. Sicilia, y J. M. Fernández Balboa (coord.). *La otra cara de la Educación Física: la Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.

Fernández-Mayoralas, J. (2005). *El curriculum desde dentro del aula, o alternativas a un tejido inexistente*. *Iber*, 46: 65-82.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>

Ferreres Pavía, V. S. (2004). Los objetivos didácticos. en F. Salvador Mata, J. L, Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga. Aljibe. 355-368.

Fierro, A. y Fierro Hernández, C. (2000). *Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas*. *Revista de Educación*, 322: 291-304.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fourcade, R. (1979). *Hacia una renovación pedagógica*. Madrid: Cincel/Kapelusz.

Fraile Aranda, A. (2009). Un sistema común de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para dos asignaturas. En V. López Pastor. *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid. Narcea. 183-190.

Fraile Aranda, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem*, 20: 57-72.

Fraile Aranda, A. (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos*. *Revista de Educación*, 6-7: 213-234.

Fraile Aranda, A. y Martín, R. (2002). *La negociación: un paso para democratizar el aula*. Guadalajara: Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física.

Fraile Vicente, A. (Coord.) (2014). *Nuevos materiales de Historia de España para las Secciones Bilingües de español en Polonia*. Madrid: Consejería de Educación de España en Polonia, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Freire, P (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, H. (2011). Una implantación fragmentaria y desigual. *Cuadernos de Pedagogía*, 418: 44-47.

Fuentes Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3: 75-83.

Fuentes Moreno, C. (2003). ¿Qué visión tiene el alumnado de Historia como campo de conocimiento y como materia escolar?. *Íber*, 36: 78-88.

Fuentes Moreno, C. (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1: 55-68.

Gairín, J. (1997a). Elementos de planificación. En J. Gairín, y A. Fernández, *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*,. Barcelona: Praxis: 155-201.

Gairín, J. (1997b). La evaluación de impacto, en J. Gairín, y A. Fernández. *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*- Barcelona: Praxis: 296/17-296/30.

Galindo Morales, R. (1998). El profesorado y los materiales para la enseñanza de la Historia. *Íber*, 16: 113-120.

Gallego, J. L. y Salvador F. (2002). El diseño didáctico: objetivos y fines en A. Medina, A. y F. Salvador (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall. 103-128.

García Andrés, J. (2010). Asesinato en la catedral. Un problema de la historia para trabajar en el aula. *Íber*, 63: 43-57.

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.

García Pascual, E., Climent, E. y Sarsa, J. (2010). Ciencias sociales en AICLE mediante videoconferencia: una experiencia europea. *Íber*, 64: 93-101.

García Pérez, R. (2001). La resolución de problemas en M^a. A. Rebollo Catalán. *Discurso y educación*, Sevilla: Mergablum.

García Ruiz, A. I. y Jiménez López, J. A. (2007). Los contenidos reflexivos: una propuesta necesaria para el desarrollo íntegro del currículum de geografía, historia y ciencias sociales. *Íber*, 51: 102-111.

García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de Educación*, 23 (1): 161-168.

Gargallo López, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 42: 55–63.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1992). *Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*, en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 224-264.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.

Giroux, H.A (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Goetz J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Aguilar, M., Roses, S. y Farías, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38: 131-138.

González Gallego, I. (2011). El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En J. Prats (Coord.). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó. 133-145.

González Gallego, I. (2005). Una propuesta curricular para Geografía e Historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. *Íber*, 46: 36-64.

Gorgorió, N. Y Bishop, A. (2000). Implicaciones para el cambio. En N. Gorgorió, J. Deulofeu y A. Bishop (coords.) *Matemáticas y educación*. Barcelona: Graó. 189-209.

Gross, R. E., Messik, R., Chapin, J. R. y Sutherland, J. (1983). *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México: Limusa.

Grundy, S (1991). *Producto y praxis del currículum*. Madrid: Morata

Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 148-166.

Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en la educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

Hernández Cardona, F. X. (2010). ¿Problemas de historia?. *Íber*, 63: 18-24.

Hernández Pina, J. M. y García, M. P. (2001). *Evaluación del proyecto curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: La Muralla.

Hervás R^a. M. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Íber*, 42: 89-99.

House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*, Madrid: Morata.

Hutton, P. (1990). *Survey Research for Managers: How to Use Surveys in Management Decision-Making*. Basingstoke: Macmillan.

IBM (2012). *Manual de usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 21*. IBM Corporation.

Imbernón, F. (2014). La forma y el fondo ideológico de la LOMCE. *Aula de innovación educativa*, 232: 37-41.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar* 36: 107-114.

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

Jiménez, B. (Ed.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos en el aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Krueger, R. A. (1988). *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.

Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*. 18 (3).

Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre el desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar/escuela. *Revista de Educación*, 268: 167-177.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Liceras, Ruiz, A. (2004). Los aprendizajes informales. Un difícil equilibrio entre oportunidades y preocupaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber*, 41: 109-122.

Liceras Ruiz, A. (2001). ¿Qué se aprende si no se aprende de memoria?. *Íber*, 29: 81-94.

Liston, D.P. y Zeichner, K.M (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Llácer Pérez, V. (2007). La enseñanza de la Historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21: 53-89.

Llopis, C. y Carral, C. (1982). *Las Ciencias Sociales en el aula*. Madrid: Narcea.

Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber*, 74: 5-8.

López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar Ciencias Sociales?. *Íber*, 65: 75-82.

López Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3: 95-101.

López Facal, R. (2000). Pensar históricamente: una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber*, 24: 46-56.

López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón Pérez (Coord.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (Vol. 1). Granada: Grupo editorial universitario. 371-397.

López Facal, R., Díaz Otero, A., Pedrouzo Vizcaíno, O. (1995). Algunas dudas sobre la elaboración de unidades didácticas. *Íber*, 4: 75-86.

López Facal, R. y Valls, R. (2011). Construcción de la didáctica de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales, en J. Prats (Coord.). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó. 201-211.

López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid. Narcea.

López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física en A. Fraile Aranda (coord.) *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. 265-291.

López Martínez, M. J. (2007). La educación intercultural y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 95-104.

Luis Gómez, A. (2001). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada.

Luis Gómez, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.

Luna, E., Calderón, N., Caso, J., y Cordero, G. (2012). Diseño, desarrollo y evaluación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente por los estudiantes. *Revista de evaluación educativa*, 1.

Macdowell, L. y Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. En S. Brown, y A. Glasner. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Madalena Calvo, J. I. y Pedro Llopis, E. (1995). El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 9: 79-99.

Maestro González, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16: 3-33.

Maestro González, P. (1994). La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 8: 53-95.

Mallart, J. y de la Torre, S. (2004) Contenidos de la enseñanza, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 219-240.

Marcelo, C. y otros (1997). El Proyecto Docente, en Blázquez, F., González, T. y Terrón, J. (Coords.) (1997) *Materiales para la Enseñanza Universitaria*. Badajoz: ICE Universidad de Extremadura.

Marqués, P. (2010). ¿Por qué las TIC en la educación? En Peña (coord.). *Nuevas Tecnologías en el aula*. Tarragona: Altaria. 18-34.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.

Martí, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*, Barcelona: ICE/Horsori.

Martín Jiménez, I. (2004). La webquest en el área de Ciencias Sociales: aprendizaje de las TIC en contextos educativos. *Íber*, 41: 77-96.

Martín Molero, F. (1999). *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis

Martín White, D. y Cercadillo, L. (2005). La enseñanza bilingüe de contenidos: una experiencia en geografía e historia. *Íber*, 44: 87-95.

Martínez Bonafé, J. (2007). El libro de texto ¿Un recurso para la innovación educativa?. *Aula de innovación educativa* 165: 12-14.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid: Morata.

Martínez Rodríguez, J. B. (1999). *Negociación del currículo*. Madrid: La Muralla.

Martínez Valcárcel, N. (2012). El uso de los manuales escolares de Historia de España. *Íber*, 70: 48-58.

Martínez Valcárcel, N. (1994). *Los Grupos de Trabajo del CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*. Murcia: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Profesores de la Región de Murcia.

Martínez Valcárcel, N., Urquijo, J. R., Valls Montés, R., Yagüe Sánchez, M., Crespo López de Castilla, J. C. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. En R. M. Ávila, A. Cruz y M^a C. Díez. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén. 583-596.

Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. M. y Beltrán Llavador, J. (2006a). Los problemas docentes en Historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 19: 33-55.

Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. M. y Beltrán Llavador, J. (2006b). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5: 55-71.

Martínez Valcárcel, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto en Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23: 3-35.

Mauri, T. (1997). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?: La naturaleza activa y constructiva del conocimiento en C. Coll, (Dir.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 65-100.

MEC. (1989a). *Diseño Curricular Base para la ESO*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. (1989b). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MECYD (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volúmen I: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 2006. 237-262).

Merchán Iglesias, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia. *Íber*, 60: 21-34).

Merchán Iglesias, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21: 33-51.

Merchán Iglesias, F. J. (2005). Enseñanza, examen y control. *Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

Merchán Iglesias, F. J. (2002a). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Utariz*, 17/18: 70-106.

Merchán Iglesias, F. J. (2002b). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1: 41-54.

Merchán Iglesias, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15: 3-21.

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Molina Puche, S. y Calderón Méndez, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23: 37-60.

Monclusí, R. y Baluya, A. (1988). *L'ensenyament de les Ciències Socials*. Actes del primer symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. Vic: Eumo.

Monereo Font, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Graó: Barcelona.

Monereo Font, C. (1991). PROCESA-PASCAL: Un Proyecto Curricular basado en estrategias de aprendizaje. En C. Monereo Font. (Comp.). *Enseñar a pensar través del currículum escolar*. Barcelona: Casals/COMAP. 63-96.

Monereo Font, C. (1990). Macroestrategias de enseñanza: aplicación en la preparación de sesiones de formación. En C. Monereo Font, (Comp.). *Aprender a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje y COMAP. 85-95.

Monereo Font, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.

Montero Mesa, L. (2004). Evaluación del profesor. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 710 – 720.

Montero Mesa, L. y Vez, J. M. (1992) La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Qurriculum*, 4: 131-141.

Moradiellos, E. (2009). *Las caras de Clio. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI.

Moreno Tena, R. (2014). Las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 82: 87-97.

Morín, E. (1982). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Murphy, J. (2011). *Mas de cien ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.

Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Nation, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Navarro, J. M. (2008). La práctica de investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en Ciencias Sociales. Analizando las consecuencias de la Guerra de la Independencia en el marco local. *Íber*, 56: 53-62.

Navés, T & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes, en D. Marsh, y G. Langé, (Eds.). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana.

Norman, D. A. (1982). *El aprendizaje y la memoria*, Madrid: Alianza.

Novak, J. D. (1985). *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza.

Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, (Dir.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó. 101-124.

Ontoria, A. (coord.). (2001). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

Ortuño Molina, J., Gómez Carrasco, C. J. y Ortiz Cermeño, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26: 53-72.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona: PPU.

Padilla Carmona, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*, Madrid: CCS.

Pagés Blanch, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en Ciencias Sociales, Geografía e Historia a través de distintos currículos. *Íber*, 52: 29-39.

Pagés Blanch, J. (2000). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber*, 25: 33-45.

Pagés Blanch, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en P. Benejam, y J. Pagés (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

Pagés Blanch, J. (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63: 121-151.

Parcerista, A. (1996). *Materiales curriculares, cómo analizarlos, seleccionarlos y utilizarlos*, Graó: Barcelona.

Paschuán Ferreira, A. (2006). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Boletín de Historia y Geografía*, 20: 9-20.

Pastor Ugena, A. (1992). Metodología de la Historia en las Enseñanzas Medias. *Revista Complutense de Educación*, 3: 207-236.

Patton, M. (1980). *Métodos de investigación para el profesorado*, Morata: Madrid.

Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?. *Historia de la Educación*, 27: 37-55.

Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez Gómez, A. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Diada: Sevilla.

Pérez Gómez, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J.

Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 17-33.

Pérez Gómez, A. (1987). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Bilbao: II Congreso Mundial del País Vasco.

Pérez Mateo, M., Romero, M. y Romeu, T. (2014). *La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales*. *Comunicar*, 42: 15-24.

Pérez Pueyo, A., Casado Berrocal, O., Heras Bernardino, C., Barba Martín, J.J., Vega Cobo, D., Pablos González, L., Herrán Álvarez, I., Centeno Fernández, L., Martínez Benito, R., Montiel Nava M., Muñoz de Frutos, M. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Torres I. (2013). *Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)*. Manual del curso de formación en red. Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1973a). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1973b). *Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

Piaget J. (1976). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata

Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado*. Valencia: Universidad de Valencia.

Porlán Ariza, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.

Pozo Andrés, M.M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1900-1970)*, Madrid: CSIC.

Pozo Municio, J.I. (1998). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Pozo Municio, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata

Prats, J. (coord.) (2012). Los libros de texto. Monografía. *Íber*, 70.

Prats, J. (coord.) (2011a). *Geografía e Historia, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Prats, J. (coord.) (2011b). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.

Prats, J. (coord.) (2011c). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1: 81-89.

Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber*, 24: 7-18.

Prats, J. (1997). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Editorial Diada.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de Germania-75 e Historia 13-16. En Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M. (Comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. 201-220.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). La enseñanza de la Historia. En J. Prats. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. 13-85.

Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25: 17-35.

Puyol, J. y Fons, J. L. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Eunsa.

Quinquer Villamitjana, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40: 7-22.

Quinquer Villamitjana, D. (2002). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Íber*, 28: 9-40.

Ramiro, E. (1998). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de Geografía. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 29.

Recio Cuesta, J. P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío*, 38: 1-16.

Rey, R. y Santamaría, J. M. (1992). *El proyecto Educativo de Centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Escuela Española.

Rivero Gracia, M. P. (2009). Multimedia expositivo para la enseñanza de la historia en ESO: criterios de calidad. *Íber*, 67: 81-90.

Rivero Gracia, M. P. (2007). Didáctica de la Historia de España para alumnos de E/LE. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC. 51-62.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*, Anaya: Madrid.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General (1) Objetivos y Evaluación*, Madrid: Cincel-Kapelusz.

Rodríguez Diéguez, J. L. y Sáenz Barrio, O. (Dir.) (1995). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, Alcoy: Marfil.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.

Rodríguez López, J. M. (2002). La evaluación en la Universidad. La Evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios en C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Rodríguez, J. (2004). Materiales curriculares, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 215-224.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una Didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Rojo Robas, V., Huguet Canlís, A. y Janés Carulla, J. (2005). Una aproximación a las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante en Euskadi y Cataluña. *Revista de Piscodidáctica*, 10: 75-84.

Romero Morante, J. (1995). De los medios informáticos y los fines educativos en la enseñanza de la Historia. *Íber*, 4: 121-136.

Rosales, C. (1998). *Aproximación a la función docente*. Santiago: Tórculo.

Rosier, M. (1988). Survey Research Methods. En J. Keeves (Comp.), *Educational Research. Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Ruiz Zapatero, G. (1995). El pasado excluido. La enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura. *Íber*, 6: 19-30.

Saénz Barrio, O. (1994). *Didáctica General. Un enfoque curricular*, Marfil: Alcoy.

Sánchez, M.P. y Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y aprendizaje*, 33: 3-26.

Saíz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25: 37-64.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Sallés Tenas, N. (2010). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10: 3-10).

Salvador Mata, F. y Gallego, J. L. (2002). Enfoque didáctico para la individualización. En A. Medina y F. Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación. 247-272.

Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L., Bolivia Botía, A. (dirs.) (2004). *Diccionario enciclopédico de Didáctica (II volúmenes)*. Granada: Aljibe.

Sampascual Maicas, G. (1978). *Las pruebas objetivas: un procedimiento para evaluar el rendimiento escolar*. Madrid: Anaya.

Sánchez Corral, L. (2004). Competencia lingüística en F. Salvador Mata, J. L., Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 177.

Sánchez Durá, D. (1995). Marxismo e Historia enseñada. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 9: 63-78.

Sánchez García, J. M. y Toledo, P. (2004). Los juegos de ordenador en la enseñanza de la Historia. Consideraciones metodológicas. *Quaderns Digitals*, 36.

Sánchez Gómez, C. (2004). Investigación cualitativa, en F. Salvador Mata, J. L., Rodríguez Diéguez, y A. Bolívar Botía, (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe. 94-102.

Sancho, J. M. (1992). "Nuevas Tecnologías: ¿nuevos retos para el sistema escolar?", *Curriculum*, 4: 61-78.

Sans, A. y Trepát, C. A. (2006). La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5: 69-81.

Sans Martín, A. y Trepát Carbonell, C. A. (2002). La evaluación de la Historia en el Bachillerato. La evaluación en Historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1: 69-80.

Santacana, J. y Hernández, X. (1999). *Enseñanza de la Arqueología y la Prehistoria*. Lleida: Milenio.

Sanz, A. (2005). La lectura en el Proyecto PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005: 95-120.

Santesmases Mestre, M. (2001). *DYANE Versión 2. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.

Santos Guerra, M. A. (2001). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres, *Tendencias Pedagógicas*, 6: 89-100.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Sanz de Acebo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

Sardaña Polo, J. (coord.) (2012) - *Currículo, materiales y tareas de historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*. Madrid; Consejería de Educación de España en Polonia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Schon, D.A (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. MEC.

Schneckerberg, D. y Wildt, J. (2005). *Understanding the concept of ECompetence for Academic Staff. Dortmund: Center fo research on Higher Education and Faculty Development*. University of Dortmund.

Serrano González-Tejero, J. M., González-Herrero López, M^a. E., Pons Parra, R. M^a., Serrano Quetglas, I., Alvarez-Castellanos Rubio, J. L. y Hellmuth Carrasco, O. (2008). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción. *Íber*, 58: 108-120.

Serrano Pastor, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez Carreras, A. Escarbajal de Haro, A. García Martínez y Campillo Díaz, M. (Coords.). *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. Murcia. Diego Martín. 31-71.

Seva, F, Soriano, M.C. y Vera, M.I. (2010). La práctica docente en las Ciencias Sociales. Un análisis cualitativo. En R. M. Ávila, Rivero, M. P. y Dominguez, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza. Institución Fernando el Católico (CSIC).

Skinner, B. F. (1973) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

Sicília Camacho, A. (2004) La interacción didáctica en educación. En A. Fraile Aranda (Coord.). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Biblioteca Nueva. 237-261.

Sobrino López, D. (2013). *El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Estudio de casos. Memoria de Trabajo de Fin de Master. Universidad de Valladolid.

Solé, I. y Coll, C. (1994). Los profesores y la Concepción constructivista. En C. Coll y otros (Coords.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 7-23.

Souto González, X. M. (2011). La metodología didáctica y el aprendizaje del espacio geográfico, en J. Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó. 145-158.

Souto González, X. M. (1999a). De la teoría a la práctica: los contenidos y las unidades didácticas en un proyecto curricular. *Íber*, 20: 91-106.

Souto González, X. M (1999b). Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13: 55-80.

Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*, New York: John Wiley and Sons.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de Casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Suárez, M. A. (2011). Enseñar historia. Perspectiva de un alumno del Master en Formación del Profesorado. *Íber*, 68: 55-64).

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión*. Barcelona: Laertes.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (1997). La evaluación, en J. Gairín, y A. Fernández, *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis. 243-268.

Tejedor, F. J. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación* 328: 325-354.

Tiana Ferrer, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón*, 64 (2): 15-28.

Torres Bravo, P. A. (2002). Qué Historia y qué profesorado de Historia de secundaria en el siglo XXI. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14: 33-52.

Torres Santomé, J. (1994). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Trepal Carbonell, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de Historia y Geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber*, 70: 87-97.

Trepal Carbonell, C. A. y Feliú, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21: 3-13.

Trepal Carbonell, C. A. e Ina Sauras, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7: 57-75.

Trepal Carbonell, C. A. y Rivero Gracia, M. P. (2010). *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

Trillo, F. (Coord.) (2002). *Evaluación*. Barcelona: CissPraxis.

Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282: 235-253.

Ubieto, M. (1978). *Cómo se programan las Unidades Didácticas*. Zaragoza: ICE.

UNESCO (2012). *Declaración de París sobre Recursos Educativos Abiertos*
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Spanish_Declaration.html

Uría Rodríguez, N. E. y Ciscar, C. (1994). *La evaluación, un elemento del diseño y del desarrollo curricular*. Valencia: Nau Llibres.

Vallés, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Valls, E. (1997). A vueltas con los procedimientos: lo que sabemos decir y hacer sobre estos contenidos escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 60: 27-40.

Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE Horsori.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX- XXI*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Valls, R. (2005). El curriculum de Historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Íber*, 46: 9-35.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de Historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15: 23-36.

Valls, R. (1998). Recepción de los manuales de Historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 12: 3-28.

Valls, R. (1990). La vida personal y familiar de los alumnos como introducción al estudio de la Historia (método y tiempos históricos). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 4: 45-56.

Valls, R. y López Facal, R. (2011). La didáctica de la Historia y la Geografía como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica, en J. Prats (Coord.). *Geografía e Historia, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó. 189-199.

Van Dalen, D. y Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.

Velázquez, C., Fraile, A. y López Pastor, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20 (1): 239-259.

Vera Vila, J., García del Dujo, A., Peña Calvo, J. V. Y Gargallo López, J. V. (1999). Criterios de selección de los contenidos del curriculum, *Teoría de la Educación*, 11: 13-52.

Vidal Puga, M^a P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2): 539-552.

Vila, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado en C. Marcelo (Ed.) *La función docente*. Madrid: Síntesis.171-201.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. *Íber*, 36: 5-6.

Villa, A. y Marauri, J. (2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad*. Bilbao: Mensajero SAU.

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, 21: 4-22.

Villar Angulo, L.M. (1986). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 277: 53-99.

Villardón Gallego L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24: 57-76.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

Vivancos, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Padres y maestros*, 351: 22-25.

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

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*, Madrid: Morata.

Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168: 17-22.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. *Cuadernos de Educación*, 4: 125-177.

Zabala, A. (1997). Los enfoques didácticos. En C. Coll, (dir.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 125-161.

Zabalza, M. A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zapata, P. (1996). *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Madrid: Popular.

Zurbano, J. L. (1996). *Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Entinema.

Normativa legal

- Disposición general 10077, instrumento de ratificación de España del convenio entre el Gobierno de la República Popular de Polonia y el Gobierno

de España sobre Cooperación Cultural y Científica firmado en Varsovia el 27 de mayo de 1977. Boletín Oficial del Estado (19 de Abril,1978), núm. 93, pp. 9020-9021.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (4 de Octubre, 1990), núm. 238, pp. 28927-28942.

- Real Decreto 1345/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (13 de Septiembre, 1990), suplemente núm. 220, pp. 39-94.

- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Boletín Oficial del Estado (6 de Agosto, 1993), suplemente núm. 187, pp. 23941-23948.

- *“Acta Final de la VIII sesión plenaria de la comisión permanente hispano-polaca para la aplicación del convenio sobre cooperación cultural y científica para los años 1996 – 1999”*: Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional de la República de Polonia y el Ministerio de Educación y Cultura de España sobre la creación y funcionamiento de las Secciones Bilingües con idioma español en los Institutos de la República de Polonia y sobre la organización del examen de Bachillerato para los alumnos de estas Secciones y los requisitos necesarios para que el Ministerio de Educación y cultura de España les otorgue el título de Bachiller.

- Decreto 59/624, de septiembre de 2005, por el que se fija el convenio entre el Gobierno de Polonia y el Gobierno del Reino de España sobre el establecimiento y funcionamiento de los institutos de cultura. Monitor Polski (30 de Junio de 2005, núm. 59, pp. 624.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (4 de Mayo, 2006), núm. 106, pp. 17158-17207.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (5 de Enero, 2007), núm. 5, pp. 677-773.

- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado (6 de Noviembre, 2007), núm. 266, pp. 45381-45477.

- Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Boletín Oficial del Estado (28 de Septiembre, 2010), núm. 235, pp. 82241-82246.

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

- Resolución 12868/2011 del 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller. Boletín Oficial del Estado (26 de Julio, 2011), núm. 178, pp. 84119-84138.

- Declaración del 11 de octubre de 2011 del Ministerio de Educación español y el Ministerio de Educación Nacional de la República de Polonia sobre la cooperación para el desarrollo de la enseñanza de la lengua española en la República de Polonia y de la lengua polaca en España.

- Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Boletín Oficial del Estado (28 de Octubre, 2011), núm. 260, pp. 112341-112361.

- Resolución de 15 de abril de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas de profesores en Secciones bilingües de español en centros educativos de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía para el curso 2013-2014. Boletín Oficial del Estado (24 de Abril, 2013), núm. 98, pp. 31334-31341.

- Modificaciones del 10 de diciembre de 2013 a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, para la mejora educativa. Boletín Oficial del Estado (10 de Diciembre, 2013), núm. 295, pp. 97858-97921.

ANEXOS

Anexo 1: Objetivos didácticos de la asignatura de Cultura Española (curso 2002 – 2003)

1. Facilitar la adquisición por parte de los alumnos de los conceptos básicos de la historia, el arte y la geografía españolas.
2. Dotar a los alumnos de las herramientas y métodos (procedimientos) para acercarse a la historia, arte y geografía españolas.
3. Proporcionar un marco de relación, de forma que lo tratado en estas asignaturas pueda convertirse en un aprendizaje significativo para el alumnado. Con este fin se intentará:
 - Poner en relación las geografías española y polaca.
 - Relacionar y comparar la historia de España con la de Polonia
 - Contextualizar y relacionar las corrientes artísticas españolas con las corrientes universales y, en especial con la historia del arte en Polonia.
 - Tratar de dilucidar la profunda interrelación entre geografía e historia
 - Poner de manifiesto y analizar la relación entre historia y arte
 - Situar los acontecimientos y los datos dentro de un marco internacional y universal.
 - Analizar las repercusiones de las características geográficas y de los hechos históricos en determinadas problemáticas y acontecimientos actuales.
4. Analizar junto con los alumnos/as la utilidad y la importancia de la geografía, la historia y el arte en general y de la geografía, la historia y el arte españoles en particular con el fin de promover la valoración de estas materias por parte del alumnado.
5. Motivar a los alumnos hacia estas materias en general, y en especial, en lo relativo a España. Se considera la motivación un aspecto fundamental. Se trata de transmitir a los alumnos el interés por aprender (“aprender a aprender”). Se prioriza la consecución de unas determinadas actitudes antes que los contenidos conceptuales y procedimentales.
6. Fomentar las capacidades de análisis, comprensión, relación y síntesis y, en especial, la capacidad crítica del alumnado.
7. Conferir especial atención a determinadas temáticas consideradas de interés (aspectos culturales y antropológicos, historia de las mentalidades y de la vida

cotidiana) con el fin de abordar temas transversales como la tolerancia, el medioambiente, la calidad de vida así como otras problemáticas de actualidad.

8. Programar actividades complementarias y extraescolares consideradas de interés para la consecución de los objetivos propuestos.

9. Prestar especial atención al uso de la lengua española por parte de los alumnos/as, tanto en los aspectos léxicos, como gramaticales y funcionales, haciendo las oportunas correcciones y tratando de enriquecer su vocabulario con la introducción de términos específicos de estas disciplinas.

Además se recomiendan otros dos objetivos que van mas allá de la materia de cultura española:

10. Incidir en la importancia de la presentación escrita de trabajos y exámenes cumpliendo una serie de criterios formales (márgenes, sangrados, bibliografía, estructurar el contenido).

11. Trabajar los aspectos relativos a la comunicación oral: estructura de la información oral, valoración y ritmo de la exposición oral; utilización de recursos complementarios que dinamicen la exposición y no hagan de ella una mera lectura; necesidad de la comparación y ejemplificación en las presentaciones orales.

**Anexo 2: Objetivos metodológicos docentes de la asignatura de
Cultura Española (curso 2002 – 2003)**

1. Fomentar en los alumnos la autonomía del aprendizaje
2. Individualizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la medida de las posibilidades, atendiendo a las características y particularidades (motivaciones, intereses...) de los alumnos, tratando de establecer un método apropiado a cada uno de ellos, tal y como propone el actual sistema educativo español.
3. Fomentar la participación del alumnado en el desarrollo de las clases, propiciando y apoyando sus intervenciones.
4. Emplear el mayor número de materiales y recursos didácticos complementarios.
5. Conceder atención a actividades complementarias que rompan la dinámica del aula.
6. Conseguir el mayor grado de interactividad
7. Respecto a la actual estructuración cronológica y “científica” de las asignaturas de historia y geografía de España, se intentarán introducir algunas modificaciones que contribuirán a un mayor aprovechamiento por parte del alumnado (introducción de temas transversales en la materia de historia de España que aborden simultánea y diacrónicamente un tema (p.e. historia del pueblo judío).

Anexo 3: Objetivos didácticos específicos de la materia de Historia de España (curso 2002 – 2003)

1. Conocer, describir y valorar criterios científicos del pasado histórico español y reflexionar críticamente sobre las desiguales interpretaciones de la historia y la historia del arte españolas.
2. Conocer y analizar los procesos y hechos más importantes de la Historia de España, situándolos en los diferentes ritmos de cambio, desarrollo y permanencia desde la Edad Media a la España Actual.
3. Obtener información relevante de fuentes diversas (textos directo e indirectos) y valorarlos críticamente, así como la capacidad de recoger, interpretar, aplicar y elaborar resúmenes coherentes del pasado histórico español.
4. Caracterizar cada una de las grandes etapas del pasado español, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos, situándolos en el ámbito temporal y relacionarlos con los correspondientes periodos y espacios europeos, iberoamericanos o internacionales.
5. Comprender la evolución económica, social, política y cultural de la España de los siglos XIX – XX: crisis del Antiguo Régimen, revoluciones liberales, conflictos permanentes.
6. Situar en el ámbito espacial los acontecimientos y procesos relevantes de la Historia Contemporánea de España y analizar su vinculación con determinados personajes, abordando la relación existente entre la acción individual y los comportamientos colectivos.
7. Analizar y valorar críticamente la realidad actual española: los antecedentes y hechos que han influido en ella, así como las peculiaridades presentes y analizar los factores que influyen en los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales, desde la Edad Antigua hasta la España Actual.
8. Valorar los principios y las instituciones básicas de la vigente constitución. Española de 1978, dentro del proceso de la transición democrática, destacando su proyección en la vida pública y en la articulación territorial del estado.

9. Conocer el patrimonio cultural español en su contexto, así como la importancia de sus artistas y de sus obras significativas.

10. Propiciar que, el alumno polaco, bien como futuro estudiante universitario o en su vida adulta, conozca la historia de España tratada de manera continua y global, atendiendo tanto a los elementos comunes como a los diversos, en las diferentes etapas históricas, tanto en la multiplicidad interna como en la dimensión internacional.

11. Reconocer, valorar y apreciar los aspectos peculiares de la cultura española actual, así como extraer información de la documentación del pasado referida a las pervivencias de la cultura tradicional: diversidad lingüística, cultura y mentalidad popular, de las formas de vida actuales, etc.

12. Identificar, analizar y valorar los principales artistas y obras de arte significativas y relevantes del patrimonio cultural español en su contexto, original, en museos y exposiciones, distinguiendo los rasgos diferenciados, en sus aspectos formales, estilísticos y culturales, su originalidad y sus aportaciones al arte universal. En cuanto a los temas: bien lo referidos a un periodo histórico, un movimiento, tendencia o estilo; bien los relacionados con un artista, obra, monumento de carácter mixto o temas guiados.

Anexo 4: Objetivos didácticos de la materia de Historia de España (curso 2008 – 2009)

1. Manejar de manera adecuada la metodología y terminología aceptada por la historiografía, aplicándola a la historia de España.
2. Analizar las situaciones y problemas del presente con una visión que trascienda los enfoques reduccionistas y que conduzca a una percepción global y coherente de la historia de España y del mundo.
3. Fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales, potenciando una actitud crítica y un sentido responsable y solidario en la defensa de los derechos humanos, los valores democráticos y el camino hacia la paz.
4. Comprender la historia como una ciencia abierta a la información y a los cambios que brindan las nuevas tecnologías.
5. Conocer y analizar los hechos más significativos de la historia de España en el tiempo y en el espacio, y en particular de la época contemporánea.
6. Explicar e interrelacionar los cambios socioeconómicos, políticos y de mentalidad colectiva de los pueblos de España a través del proceso histórico.
7. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas, procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.
8. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio de los diferentes periodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy.
9. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.
10. Expresar razonadamente ideas propias sobre aspectos básicos de la evolución histórica de España.

11. Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos.

12. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los pueblos de España y Polonia.

Anexo 5: Objetivos didácticos de la materia de Historia de España (curso 2009 – 2010/ 2010 - 2011)

1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, manifestaciones artísticas, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.

2. Conocer y comprender los procesos mas significativos que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales.

3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de Europa.

4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas y ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia.

5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia.

6. Conocer las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional español.

7. Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos.

8. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario histórico y aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, imágenes, gráficos, y otras fuentes históricas.

Anexo 6: Objetivos didácticos de la materia de Historia de España (curso 2011 – 2012 hasta la actualidad)

1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.
2. Conocer y comprender los procesos mas relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado.
3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades específicas.
4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia con especial relación con el país en el que se desarrolla el programa.
5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia.
6. Conocer las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional español.
7. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos en español.
8. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico español.

**Anexo 7: Objetivos didácticos de la materia de Historia de España según
el Real Decreto 1467/2007 por el que se establecen las enseñanzas
mínimas de bachillerato.**

1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.
2. Conocer y comprender los procesos más relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado.
3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España.
4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia.
5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia.
6. Conocer las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional español, promoviendo tanto el compromiso individual y colectivo con las instituciones democráticas como la toma de conciencia ante los problemas sociales, en especial los relacionados con los derechos humanos.
7. Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y hechos históricos.

8. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos y aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, gráficos y otras fuentes históricas.

Anexo 8: Objetivos del examen de Matura de la parte de Historia de España (Curso 2004 – 2005)

1. Demostrar que conoce hechos, conceptos y manejo de la terminología historiográfica española.

2. Aplicar los conocimientos adquiridos de los hechos históricos españoles que le permitan:

- Identificar hechos, fenómenos relevantes de la herencia cultural y las peculiaridades de la evolución histórica española.
- Distinguir las singularidades de las diversas épocas históricas.
- Señalar los hitos históricos significativos en el espacio y en el tiempo de la Historia de España.
- Ordenar y distinguir los hechos en principales y secundarios según su importancia.
- Establecer causas y efectos de los hechos históricos españoles analizados.
- Diferenciar los hechos históricos españoles de sus interpretaciones.

3. Explicar el desarrollo de los hechos y acontecimientos históricos españoles que permitan:

- Analizar críticamente los hechos históricos españoles.
- Comprender la complejidad del proceso histórico.
- Señalar grados y dinámicas del cambio y sus ritmos.
- Formular problemas.
- Sintetizar las diversas fuentes de información.
- Elaborar resúmenes y esquemas.

4. Priorizar y valorar los temas históricos españoles aplicando criterios de metodología científica histórica:

- Analizar tanto las interpretaciones como sus causas.
- Sintetizar los conocimientos obtenidos de las diversas fuentes históricas españolas.

Anexo 9: Niveles de exigencia del examen de *Matura* de Historia de España (año 2005).

1. Demostrar el conocimiento de los hechos, nociones y del uso correcto de la terminología histórica.

- Situar un hecho en el tiempo (dando fecha) y en el espacio (señalarlo en un mapa).
- Relacionar el hecho con un personaje histórico.
- Indicar las relaciones de los hechos (anteriores, simultáneos y posteriores).
- Realizar un resume cronológico de los hechos (eje cronológico).
- Describir el hecho histórico utilizando nociones históricas y diferenciando el hecho, fenómeno y proceso histórico.
- Demostrar el conocimiento de los nombres y términos históricos españoles (guerra de la Independencia, guerra de Sucesión española...).

El alumno aplicará el conocimiento obtenido para describir, caracterizar, aclarar y valorar los acontecimientos y procesos históricos en todo el periodo cronológico de la historia española, desde los tiempos más remotos a los actuales, particularmente teniendo en cuenta la historia de la sociedad y estado español, así como la herencia cultural en las preguntas del examen que se refieren a los temas:

- Territorio, organización y estructura del Estado español.
- Estructura y organización social y económica.
- Principales acontecimientos políticos y militares españoles.
- Actividades de los personajes, dinastías y grupos sociales más importantes.
- Logros principales de la cultura y el arte españoles.
- Conflictos y crisis políticas, sociales, económicas e ideológicas en España.

2. Poner en práctica el conocimiento adquirido para describir acontecimientos históricos.

a) Identificar los hechos y fenómenos más importantes que definen la identidad del pueblo español

- Identificar los principales acontecimientos políticos de la Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y de la España contemporánea.
- Reconocer a los protagonistas de los acontecimientos históricos y culturales españoles.
- Valorar la incidencia de los acontecimientos históricos en la formación de la identidad del pueblo español
- Valorar los principales acontecimientos económicos, sociales, políticos y culturales que se han producido en las diferentes etapas de la historia española.

b) Destacar las diferencias entre distintas épocas

- Describir los acontecimientos históricos analizando las fuentes de trabajo y diferenciar los hechos de las opiniones.
- Indicar: causas, desarrollo, efectos, significado y consecuencias futuras.
- Comparar los acontecimientos de diferentes épocas históricas españolas.

3. Adquirir una visión del proceso histórico

a) Realizar un análisis crítico de los fenómenos históricos

- Seleccionar información de diversas fuentes históricas españolas.
- Valorar críticamente esta información.

b) Considerar la complejidad del proceso histórico

- Describir las relaciones entre los hechos.
- Indicar las causas, consecuencias y efectos.
- Presentar los diferentes aspectos del proceso histórico, económico, social, cultural y políticos españoles.

c) Subrayar la dinámica del cambio

- Describir los acontecimientos subrayando tipo, escala, alcance y su magnitud.
- Analizar el ritmo y sus influencias en el desarrollo del proceso histórico español.

d) Formular problemas históricos

- Enunciar preguntas y elaborar sus respuestas.
- Agrupar hechos y fenómenos históricos que sirvan para formular y aclarar problemas españoles.
- Utilizar el conocimiento en nuevas situaciones problemáticas.

e) Analizar diferentes fuentes de información

- Utilizar la información de diferentes fuentes históricas.
- Comparar y valorar la información.

f) Mostrar capacidad de realizar una síntesis histórica

- Exponer las principales tesis de los hechos.
- Analizar todos sus aspectos.
- Formular conclusiones y valoraciones.

4. Presentar y valorar los problemas históricos con la metodología propia del análisis científico.

a) Percibir las diferentes interpretaciones de la historia y sus causas

- Formular el problema.
- Analizar las fuentes de interpretación que se hacen del problema planteado.
- Presentar informaciones importantes, así como las diversas valoraciones.
- Elaborar conclusiones y realizar una valoración personal.

b) Realizar la integración del conocimiento histórico extraído de diversas fuentes, así como de las propias experiencias.

- Valorar y justificar el punto de vista.
- Plantear un hecho histórico, analizar y explicar los problemas.
- Elaborar conclusiones y realizar una valoración personal.

c) Situar en su contexto temporal

- Los principales acontecimientos históricos españoles.
- Indicar sus interdependencias mutuas.

d) Situar los hechos en el espacio español

- Describir los lugares con metodología histórico – geográfica.
- Valorar su trascendencia.

e) Seleccionar los hechos

- Describir los acontecimientos históricos más importantes y su influencia en el proceso histórico español.

f) Jerarquizar

- Clasificar el hecho por su importancia.
- Subrayar su significado.

g) Presentar las causas y los efectos de los fenómenos descritos

- Describir los antecedentes directos de los principales hechos históricos y los elementos que influyeron en ellos.
- Descubrir las consecuencias que provocaron dichos hechos históricos en España.

h) Diferenciar los hechos de las opiniones

- Describir un hecho histórico enmarcándolo en el proceso histórico y diferenciar los hechos de las interpretaciones.
- Realizar un análisis crítico de los hechos históricos españoles.

**Anexo 10: Ejemplo de aplicación de los criterios de evaluación en la
calificación de un tema en el examen de Matura 2005**

Tema: Guerra de la Independencia. Goya

Niveles de concreción	Descripción de exigencias según destrezas
1. Conocer los hechos, nociones y hacer un uso correcto de la terminología histórica española.	El alumno debe situar los acontecimientos en el tiempo y en el espacio. Describir el inicio y el desarrollo del conflicto.
<ul style="list-style-type: none"> a) destacar las fases de la guerra y mencionar las batallas decisivas. b) referirse a la organización de la resistencia. c) mencionar la actitud de los "afrancesados" y la resolución del conflicto. d) emplear nociones básicas de historia, imperio, independencia, guerrilla, milicias, absolutismo... e) identificar los personajes más sobresalientes: Carlos IV, Fernando VII, Godoy, Napoleón y José Bonaparte. f) situar a Goya como pintor de la corte. 	
2. Describir los acontecimientos históricos	El alumno debe poseer la información adecuada para introducir el tema, y profundizar sobre las circunstancias sociopolíticas y económicas de este periodo.
<ul style="list-style-type: none"> a) referirse a la crisis económica y describir el malestar social por la política de Godoy. b) subrayar la hostilidad hacia el rey y las conspiraciones de su hijo para aspirar al trono. c) mencionar al motín de Aranjuez y valorar el significado de los tratados de Fontainebleau y Bayona en el desarrollo del conflicto. d) el papel de las juntas y la difusión del pensamiento liberal hasta cristalizar en la constitución de 1812. e) referirse al significado de la obra de Goya en el marco histórico. 	
3. Adquirir una visión del proceso histórico	El alumno debe saber encuadrar
<ul style="list-style-type: none"> a) el significado y desarrollo de la guerra en el contexto europeo. b) conocer la dimensión internacional del conflicto y las causas de las distintas alianzas durante la guerra. c) mencionar los planes imperialistas de Napoleón. d) destacar el papel de otras potencias como Rusia, Inglaterra y Alemania en la derrota de Napoleón. e) conocer el conflicto ideológico subyacentes entre las tendencias liberales francesas y las monarquías absolutistas reinantes en Europa durante el conflicto. f) valorar el estilo, la técnica y el legado artístico de Goya y enmarcarlos en el contexto artístico europeo. 	
4. Presentar y valorar los problemas históricos mediante el análisis científico	El alumno debe ser capaz de hacer una síntesis correcta, teniendo en cuenta los criterios de análisis científicos de la historia
<ul style="list-style-type: none"> a) valorar el levantamiento popular del 2 de mayo de 1808 y su trascendencia en la Historia de España. b) comentar los principios de la constitución de 1812 en el contexto de la época. c) valorar las distintas alianzas que se producen en las guerras. d) extraer conclusiones sobre el conflicto ideológico y religioso y sobre las consecuencias de la guerra. e) hacer una síntesis de la temática de la obra de Goya y valorarla. 	

Anexo 11: Criterios de evaluación de la materia de Historia de España según el Real Decreto 1467/2007 por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Bachillerato.

1. Reconocer y valorar los procesos históricos más significativos anteriores al siglo XVI, su trascendencia posterior y las huellas que todavía permanecen vigentes.

Se pretende evaluar la capacidad para identificar las huellas que ha dejado en la realidad española actual y valorar la importancia histórica de algunos procesos significativos de la Antigüedad y la Edad Media, como la romanización, la evolución política, territorial y socioeconómica de los reinos medievales, y las modalidades más significativas de apropiación y reparto de la tierra.

2. Reconocer y caracterizar la peculiaridad de la génesis y desarrollo del Estado moderno en España, así como del proceso de expansión exterior y las estrechas relaciones entre España y América.

Este criterio pretende comprobar la competencia para explicar la evolución de la monarquía hispánica en la Edad Moderna, su papel en Europa, así como su transformación en el Estado centralista borbónico. Asimismo, se evaluará la capacidad de contextualizar históricamente el descubrimiento, conquista, aportaciones demográficas y modelo de explotación de América y su trascendencia en la España moderna.

3. Analizar y caracterizar la crisis del Antiguo Régimen en España, resaltando tanto su particularidad como su relación con el contexto internacional y su importancia histórica.

Se trata de verificar la capacidad para reconocer el alcance y las limitaciones del proceso revolucionario producido durante la Guerra de la Independencia, resaltando la importancia de la obra legislativa de las Cortes de Cádiz. Se pretende además explicar la dialéctica entre absolutismo y liberalismo durante el reinado de Fernando VII e identificar las causas del proceso emancipador de la América española durante el mismo, evaluando sus repercusiones.

4. Explicar la complejidad del proceso de construcción del Estado liberal y de la lenta implantación de la economía capitalista en España, destacando las dificultades que hubo de afrontar y la naturaleza revolucionaria del proceso.

Con este criterio se quiere comprobar la preparación para elaborar explicaciones coherentes sobre el contenido, dimensiones y evolución de los cambios político-jurídicos, sociales y económicos en la España isabelina y las causas de la Revolución de 1868, apreciando también el significado histórico del Sexenio democrático, explicando su evolución política y valorando el esfuerzo democratizador que representó.

5. Caracterizar el periodo de la Restauración, analizando las peculiaridades del sistema político, las realizaciones y los fracasos de la etapa.

Este criterio pretende verificar la competencia para reconocer las características de la Restauración borbónica en España, explicando los fundamentos jurídico-políticos y las prácticas corruptas que desvirtúan el sistema parlamentario, así como el papel de los principales protagonistas de este proceso y de los movimientos al margen del bipartidismo: los incipientes nacionalismos periféricos y el movimiento obrero.

6. Explicar los factores más significativos de la crisis del régimen de la Restauración y la quiebra de la monarquía parlamentaria, valorando sus conexiones con el contexto internacional.

Se trata de evaluar con este criterio si los alumnos saben analizar los problemas políticos y sociales e internacionales más relevantes de la crisis de la Restauración y la quiebra de la monarquía parlamentaria durante el reinado de Alfonso XIII y si reconocen las peculiaridades de la Dictadura de Primo de Rivera, explicitando las causas del fracaso de su política.

7. Valorar la trascendencia histórica de la Segunda República y de la Guerra Civil, destacando especialmente el empeño modernizador del proyecto republicano, la oposición que suscitó y otros factores que contribuyeron a desencadenar un enfrentamiento fratricida.

Se trata de comprobar que son capaces de situar conceptual y cronológicamente los acontecimientos más relevantes de la Segunda República, en especial las líneas maestras de los proyectos reformistas, las características de la Constitución de 1931, y las realizaciones y conflictos de las distintas etapas; y de explicar los orígenes de la sublevación militar, la trascendencia de los apoyos internacionales en su desenlace, así como los aspectos más significativos de la evolución de las dos zonas.

8. Reconocer y analizar las peculiaridades ideológicas e institucionales de la Dictadura franquista, secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen.

Este criterio pretende comprobar la habilidad para reconocer las bases ideológicas, los apoyos sociales y los fundamentos institucionales de la dictadura franquista y explicar cómo los acontecimientos internacionales influyeron en el devenir del régimen. También se constatará que el alumnado comprende y sitúa cronológicamente los rasgos más importantes de la evolución política y económica de la España franquista, analizando la influencia del desarrollismo en la sociedad a partir de los años sesenta. Por último, requiere identificar y valorar la evolución e intensidad de la oposición al régimen

9. Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando la trascendencia del mismo, reconocer la singularidad de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial.

Se trata de evaluar la capacidad del alumnado para explicar los cambios introducidos en la situación política, social y económica de España en los años inmediatamente siguientes a la muerte de Franco y el papel de los artífices individuales y colectivos de estos cambios, valorando el proceso de recuperación de la convivencia democrática en España. Asimismo, han de conocer la estructura y los principios que regulan la organización política y territorial de España a partir de 1978.

10. Poner ejemplos de hechos significativos de la Historia de España relacionándolos con su contexto internacional, en especial, el europeo y el hispano americano.

Con este criterio se verificará la competencia para identificar y establecer conexiones entre episodios y periodos destacados de la Historia de España y los que simultáneamente suceden en el contexto internacional, en particular en Europa y en Hispanoamérica, resaltando las repercusiones que se derivan en uno y otro ámbito.

11. Conocer y utilizar las técnicas básicas de indagación y explicación histórica, recoger información de diferentes tipos de fuentes valorando críticamente su contenido y expresarla utilizando con rigor el vocabulario histórico.

Este criterio pretende evaluar si se han adquirido las habilidades necesarias para seleccionar, analizar y explicar la información que aportan las fuentes de documentación histórica, en especial los textos, mapas, datos estadísticos e imágenes. Igualmente se pretende verificar la destreza para elaborar e interpretar mapas conceptuales referidos tanto a procesos como a situaciones históricas concretas.

12. Analizar e interpretar documentos históricos en especial textos e imágenes, aplicando un método que tenga en cuenta los elementos que lo conforman y la relación con el contexto histórico y cultural en que se producen, expresando las ideas con claridad y corrección formal, utilizando su terminología específica adecuada y reconocer y diferenciar las manifestaciones artísticas más destacadas en España de los principales estilos del arte, situándolas en el tiempo y el espacio y valorando su pervivencia en etapas posteriores.

Con este criterio se pretende comprobar que se conocen y saben usarse los procedimientos que permiten comprender e interpretar las diversas dimensiones de un documento histórico-artístico. Igualmente permite comprobar si son capaces de interpretarlos a la luz del contexto histórico. En función de la relevancia de algunos documentos se valorara también su identificación y significado.

Anexo 12: Modelo Matura año 2006: categorización de preguntas

Tarea 4

Ordena cronológicamente (de más antiguo -1- a más reciente -6-) los hechos siguientes de la Historia de España:

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| A. Invasiones germánicas | D. Descubrimiento de América |
| B. Colonización fenicia | E. Derrota de Numancia |
| C. Batalla de Guadalete | F. Inicio de la Reconquista |

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____ 6) _____

[0-1-2]

Pregunta de secuenciación cronológica (2 puntos)

Tarea 5

Observa el mapa siguiente representativo de la España musulmana y contesta brevemente a las cuestiones de abajo:



A: Señala el momento histórico que representa.

.....
.....

(1 punto)

B: Indica las causas que hicieron posible esta situación.

.....
.....

(1 punto)

[0-1-2]

Tarea de explotación de mapas históricos (2 puntos)

Tarea 7

Coloca la letra que precede a cada personaje político español en la casilla que le corresponda:

- A. Alcalá Zamora
- B. Felipe González
- C. Carrero Blanco
- D. Adolfo Suárez
- E. Arias Navarro
- F. Manuel Azaña

República	Franquismo	Monarquía parlamentaria

[0 -1- 2]

Tarea de relación entre conceptos (2 puntos)

Tarea 8

Responde a las preguntas siguientes:

A: ¿Quiénes fueron los moriscos?

.....
.....
.....

(1 punto)

B: ¿Quién fue el Cid?

.....
.....
.....

(1 punto)

[0 -1- 2]

Pregunta abierta de respuesta corta (2 puntos)

Tarea 6.

Desarrolla el tema siguiente: *La distribución territorial de la población española*. Deberás referirte al menos a los conceptos incluidos en el recuadro. Además de los contenidos, se evaluará la cohesión entre las diferentes partes del trabajo y la expresión lingüísticamente correcta y legible.

a) densidad, b) localización de los núcleos de población; c) causas explicativas de carácter histórico y económico; d) consecuencias actuales de esta distribución.

0-1-2-3-4-5-6-7-8

Pregunta de desarrollo de tema (8 puntos)

Tarea 7.

Lee este texto y responde a las preguntas de forma breve y concisa.

¿Por qué, se preguntan muchos, un partido que hizo la transición, acabó de una manera tan abrupta? Yo creo que es debido a plantearse otra pregunta, porque ésta supone plantearse que la UCD fue un gran partido y esto no se ajusta a la realidad. Sería mejor preguntar: ¿Cómo fue capaz de hacer tantas cosas un grupo de personas que nunca, realmente, consiguieron construir un partido político? Porque, en primer lugar, nosotros nunca fuimos un partido de verdad. Probablemente porque los partidos de verdad no se hacen desde el gobierno... En segundo lugar, nunca hubo una verdadera fusión en un solo partido de aquellas tendencias distintas que se sentaron conmigo en la mesa de la coalición original.

L. Calvo Sotelo
El Periódico

Cuestiones

A. Sitúa en contexto histórico español al autor de este texto.

(1 punto)

B. ¿Qué orientación política tenía la UCD?

(1 punto)

C. ¿A qué transición se hace alusión en el texto?

(1 punto)

D. Nombra al menos otros dos partidos políticos coetáneos de la UCD?

(1 punto)

E. Menciona al menos dos problemas graves de la época.

(1 punto)

0-1-2-3-4-5

Preguntas de explotación de textos históricos (5 puntos)

Tarea 10

Comenta las siguientes fotografías atendiendo a los aspectos que se indican:



- Lugar y tipo de obra

- Marco histórico



- Lugar y tipo de obra

- Marco histórico

Tarea con preguntas cortas de Historia del Arte (4 puntos)

Elige uno de los tres temas propuestos. Para su desarrollo puedes utilizar el esquema que aparece más abajo. Recuerda que, además de los contenidos, se valorará el razonamiento bien estructurado y lógico, la cohesión entre las diferentes partes del trabajo y la expresión lingüísticamente correcta y legible.

Temas

1. Las raíces. La Hispania romana.
2. Los Reyes Católicos: el nacimiento del Estado moderno.
3. La España democrática.

Esquema Conceptos - clave
Nivel I: Contextualizar en el tiempo y el espacio los acontecimientos y personajes de la época. Emplear nociones básicas de historia propias del periodo.
Nivel II: Describir, relacionar, comparar... la evolución de los hechos que caracterizan esa época de la Historia de España.
Nivel III: Interpretar y explicar los hechos en el contexto español y / o europeo del momento.
Nivel IV: Resumir y valorar el significado histórico de esa época o episodio históricos.

[0... 35]

Propuestas de tema largo a desarrollar (35 puntos)

Anexo 13: Esquema de valoración para la parte III de la Matura de Historia de España (desarrollo del tema). Matura 2006 (Informator).

MODELO DE RESPUESTAS Y ESQUEMA DE VALORACIÓN III		
Tema a): El Imperio de Carlos V		
Criterios Generales	Criterios particulares	Puntos
Contenidos	Nivel I El alumno debe situar los acontecimientos en el tiempo y en el espacio. Destacar los hechos más importantes del Imperio de Carlos V, los enfrentamientos con Francia, los príncipes protestantes y el imperio otomano. Emplear nociones básicas de historia como imperio, protestantismo, concilio, conquista y colonización, tratados etc.	1-7
	Nivel II Además el alumno debe tener la información adecuada para introducir el tema, conocer el origen del Imperio de Carlos V, aportar hechos relacionados con otras monarquías del momento, exponer hechos concretos y relevantes del reinado de Carlos V. Aportar datos sobre las circunstancias económicas y sociales que condicionaron esta etapa histórica.	8-14
	Nivel III Además el alumno debe saber encuadrar el reinado de Carlos V en el contexto europeo del momento, interpretar el significado político del imperio como antecedente de la unidad europea, conocer los monarcas de los principales reinos europeos, sus intereses y sus alianzas en contra del Emperador y las consecuencias derivadas de la política imperial en los aspectos políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos.	15-21
	Nivel IV Además el alumno debe ser capaz de hacer una síntesis correcta, teniendo en cuenta los criterios de análisis científicos de la historia, valorar el significado del imperio de Carlos V y su papel hegemónico en la Europa del momento y sacar sus propias conclusiones.	22-28
Composición	Exposición coherente y lógica. Razonamiento bien estructurado y lógico. Cohesión entre las diferentes partes del trabajo.	2
	Estructura y proporción adecuadas entre las diferentes partes del trabajo, en las que se incluyen la introducción, el desarrollo y las conclusiones.	2
Estética	Sistema gráfico y escritura legible.	1
Lenguaje	Gramática correcta (sintaxis, ortografía, signos de puntuación).	1
Estilo	Homogeneidad estilística.	1

Anexo 14: Modelos de respuestas para la Matura (informator 2006)

4.

Define los siguientes conceptos:

- Unión dinástica: Unión personal o asociación de las coronas de Castilla y Aragón por el matrimonio de Isabel I y Fernando II.
- Armada invencible: Flota de guerra armada por el rey Felipe II para la conquista de Inglaterra.
- Berberisco: Musulmanes norteafricanos (Berbería) reputados como corsarios.
- Decreto de Nueva planta: Decretos firmados por Felipe V de Borbón, al finalizar la Guerra de Sucesión a la corona española, por los que se anulaban los fueros de Cataluña, Aragón, Mallorca y Valencia, que habían seguido al Archiduque Carlos de Austria.

¿En qué circunstancias se dan los siguientes pactos/tratados?

- Capitulaciones de Santa Fe: (1492) Tratado entre la reina Isabel la Católica y Cristóbal Colón sobre las tierras por descubrir a Occidente de España, con indicación de la parte de riqueza que obtendría el Almirante.
- Paz de los Pirineos: (1659) Como consecuencia de las derrotas españolas en las guerras de Felipe IV en Europa (contra Francia) se firma esta paz, que supone la pérdida del rango de 1ª potencia para España, la pérdida de territorios en Europa y concesiones comerciales a Francia.

0 a 4 puntos. 0,5 por cada definición correcta (primer bloque) y un punto por cada pregunta correctamente contestada (segundo bloque).

5.

Coloca correctamente la letra del concepto en la casilla de su significado:

- a) Desamortización: Dejar libre un bien, mediante disposiciones legales, para que pueda ser vendido o traspasado.
- b) Doceañista: Liberal español seguidor de la corriente que inspiró la Constitución de Cádiz.
- c) Liberalismo: Ideología que proclama las libertades de los individuos y que se impuso, frente al Antiguo Régimen, para formar el modelo de Estado a partir de 1834.
- d) Afrancesado: Seguidor de José I en la Guerra de la Independencia española.

Une el nombre de los políticos de los Siglos XIX y XX con la ideología que les corresponde:

- Antonio Cánovas del Castillo: b.
- Pablo Iglesias: a.
- Francisco Pi i Margall: c.
- José Antonio Primo de Rivera: d.

0 a 4 puntos. 0 a 2 puntos cada bloque. 0,5 por cada respuesta correcta.

Anexo 15: Modelo Matura año 2013: categorización de preguntas

TAREA 14 (2 puntos)

14.1. Lea la siguiente lista de acontecimientos e identifique con un círculo el acontecimiento más reciente históricamente:

- A. División de Hispania en dos provincias: Citerior y Ulterior
- B. Organización provincial de Hispania: Tarraconense, Bética, Lusitania
- C. Resistencia de Numancia
- D. Ruralización y crisis del Bajo Imperio
- E. Segunda Guerra Púnica

Acontecimiento más reciente:

Pregunta de secuenciación cronológica

TAREA 3 (3 puntos)



3.1. ¿Con qué contexto político peninsular se relaciona el mapa? Rodee la opción correcta.

- a) Reinado de los Borbones
- b) Reinado de Carlos I
- c) Reinado de Felipe II
- d) Reinado de Reyes Católicos

3.2 ¿Cómo se llama el virreinato que aparece marcado con el número 1 en el mapa?

3.3 ¿Quién fue el principal líder en el proceso de independencia del virreinato que aparece marcado con el número 2?

Tarea de explotación de mapas históricos

TAREA 1 (3 puntos)

Coloque el nombre de tres de los personajes históricos que se mencionan en esta lista, en la casilla correspondiente de la tabla, a la derecha de su descripción.

- | | | |
|---------------------------|-------------|------------|
| A. Abderramán I | B. Almanzor | C. Aníbal |
| D. Bartolomé de las Casas | E. Jaime I | F. Muza |
| G. Francisco Pizarro | H. Tariq | I. Yriiato |

Descripción	Personaje histórico
Se le conoce con el sobrenombre de "El Conquistador" pues durante su reinado conquista territorios como las Islas Baleares o Valencia, que pasan a integrarse en la Corona de Aragón, impulsando el dominio de ésta en las rutas comerciales mediterráneas.	_____
Participó en la conquista de la península acompañando a su padre. Como general protagonizó duras campañas contra Roma. Una de ellas fue la conquista de Sagunto, episodio que provocó el estallido de la II Guerra Púnica.	_____
Se convirtió en emir independiente de Córdoba en el año 756. Escapó cuando su familia, perteneciente a la dinastía Omeya, fue asesinada. Llegó a la península y estuvo al frente del emirato durante 32 años. Pese a tener que hacer frente a diversos conflictos internos, pudo consolidar el poder del emirato e inició la construcción de una obra de singular importancia: la mezquita de Córdoba.	_____

Tarea de relación entre concepto y definición

TAREA 12 (2 puntos)



12.1. Explique qué relación existe entre el fenómeno que refleja la gráfica y las posesiones del "Nuevo Mundo" (posesiones americanas).

.....

.....

Tarea con comentario de gráfico

Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües de la Consejería de Educación en Polonia

TAREA 6 (1 punto)

Lea el siguiente texto y responda a las preguntas

MANIFIESTO DE LOS PERSAS

La monarquía absoluta (...) es una obra de la razón y de la inteligencia- está subordinada a la ley divina, a la justicia y a las reglas fundamentales del Estado; fue establecida por derecho de conquista o por sumisión voluntaria de los primeros hombres que eligieron sus reyes. Así que el soberano absoluto no tiene facultad de usar sin razón de su autoridad (derecho que no quiso tener el mismo Dios); por esto ha sido necesario que el poder soberano fuese absoluto, para prescribir a los súbditos todo lo que mira al interés común, y obligar a la obediencia a los que se niegan a ella.

Pero los que declaman contra el poder monárquico confunden el poder absoluto con el arbitrario; sin reflexionar que no hay Estado (sin exceptuar las mismas repúblicas) donde en el constitutivo de la soberanía no se halle un poder absoluto (...).

Indique a continuación la idea central que defiende el texto y/o el objetivo del mismo rodeando la opción correcta:

- a) Según el texto, el poder absoluto corresponde al Rey, y a nadie más. Se dice que es un poder de origen divino, basado en el "derecho de conquista". Hace referencia a la problemática de las colonias en América y al derecho del monarca a reprimir por la fuerza todos los intentos de sublevación que han comenzado.
- b) El texto es una defensa de la monarquía absoluta de Fernando VII para condenar al gobierno provisional de Cádiz, reinstaurar de nuevo el absolutismo y acabar con los principios liberales (soberanía nacional, división de poderes, ampliación de las libertades) que la Constitución de Cádiz había establecido.
- c) Es un texto que defiende la monarquía parlamentaria como el sistema ideal de gobierno. Una monarquía en la que el rey actúa con razón e inteligencia. Una monarquía en la que él tiene el poder, pero lo utiliza en beneficio de todos sus súbditos.

Preguntas de explotación de textos históricos)

TAREA 13 (3 puntos)

Observe las siguientes obras de arte y responda.



13.1. Nombre de la obra con la letra A y ciudad en la que se encuentra (ambas respuestas deben ser correctas):

13.2. Autor o nombre de la obra con la letra C:

13.3. Contexto histórico al que corresponde la obra con la letra B. Rodee la opción correcta con un círculo.

- a) Desastre del 98
- b) Guerra Civil
- c) 1 Guerra Carlista
- d) Guerra de la Independencia

Página 11 de 16

Tarea con preguntas cortas de Historia del Arte

TAREA 16 (10 puntos)

Tema a desarrollar en aproximadamente 200 palabras. Elija SÓLO UNA de las dos opciones o temas propuestos.

Opción 1

Elabore una breve composición escrita sobre el siguiente tema: La España de los Reyes Católicos desarrollando cuatro de los aspectos clave que se mencionan en el recuadro inferior. Además de los contenidos, se evaluará la relevancia, adecuación al contexto y organización de la composición, así como su riqueza y corrección.

- A. Unión dinástica
- B. Granada
- C. Navarra
- D. Política religiosa
- E. Capitulaciones de Santa Fe
- F. Tratado de Tordesillas
- G. Política matrimonial

Opción 2

Elabore una breve composición escrita sobre el siguiente tema: La España democrática desarrollando cuatro de los aspectos clave que se mencionan en el recuadro inferior. Además de los contenidos, se evaluará la relevancia, adecuación al contexto y organización de la composición, así como su riqueza y corrección.

- A. Legalización del PCE
- B. Adolfo Suárez
- C. Pactos de la Moncloa
- D. Constitución de 1978
- E. Elecciones 1982
- F. José María Aznar
- G. Felipe González
- H. Estado autonómico

Opción elegida: _____

.....
.....

Propuestas de tema largo a desarrollar

Anexo 16: Ficha de pilotaje de las unidades didácticas.

GRUPO DE TRABAJO DE HISTORIA enero-junio 2014

REVISIÓN Y PILOTAJE DE MATERIALES PARA LA PUBLICACION DE HISTORIA
"Nuevos materiales de historia de España para las secciones bilingües de
español en Polonia" Curso 2013 – 2014.

1. Miembro del grupo de trabajo

PROFESOR/A: _____

2. Documentos revisados / pilotados:

Tipo de material (UD, mapa, etc):

Título y autor:

3. Responda brevemente a las siguientes cuestiones:

¿Ha realizado una revisión individual, un pilotaje con alumnos o ambos?

En caso de que haya sido una revisión individual, explique en qué ha consistido.

En caso de realizar pilotaje, incluya los siguientes aspectos en su explicación.

- ✓ ¿ha sido un pilotaje de todo el documento o de una parte del mismo?
- ✓ ¿con qué grupo o grupos de alumnos? ¿de qué curso?
- ✓ ¿la temporalización prevista para el documento por su autor ha sido la adecuada?
- ✓ ¿qué ventajas y dificultades ha encontrado en el uso de este material?
- ✓ Otras observaciones de cara a la publicación.

Anexo 17: Contenidos mínimos de arte: obras de arte y términos artísticos.

Antecedentes históricos de la España contemporánea.

- Acueducto de Segovia
 - Teatro romano de Mérida
 - Santa María del Naranco
 - Pórtico de la Gloria de Santiago
 - Fachada del Obradoiro, Santiago de Compostela
 - Pantocrátor de San Clemente de Tahull
 - Catedral de Burgos (fachada)
 - Claustro de Santo Domingo de Silos
 - Palacio de Carlos V, Granada
-
- El Entierro del conde Orgaz o del Señor de Orgaz de El Greco
 - San Lorenzo del Escorial
 - Las Meninas, Las lanzas o la rendición de Breda y Las Hilanderas o la fábula de Aracne (Velázquez)
 - Alhambra (patio de los leones)
 - Mezquita de Córdoba
 - Giralda de Sevilla
 - Fachada de la Universidad de Salamanca
 - Magdalena penitente de Pedro Mena

España en el siglo XIX.

- Goya: Fusilamientos del 3 de mayo de 1808 en Madrid, La familia de Carlos IV y Saturno devorando a sus hijos
- Puerta de Alcalá
- Exterior del Palacio Real de Madrid

La España actual.

- Niños en la playa, Paseo por la playa (Sorolla)
- Exterior de La Sagrada Familia y del Parque Güell de Gaudí
- Las señoritas de Avignon y Guernica (Picasso)
- La persistencia de la memoria o Los relojes (Dalí)
- Joan Miró (obra: Aidez L'Espagne)
- Ciudad de las Ciencias de Valencia (Calatrava)
- Guggenheim (Bilbao)
- Peines del viento (Chillida)

**Anexo 18: Contenidos mínimos de arte: términos artísticos.
(Curso 2013 – 2014).**

6.1. CONCEPTOS BÁSICOS DE ARTE DE ESPAÑA		
CATEGORÍAS	CONCEPTOS	
Arte de la Prehistoria	Arte rupestre	Damas íberas
	Castro	
Arte de la Hispania romana	Acueducto	Mosaico
	Arco del Triunfo	Calzada romana
	Teatro romano	Arco de herradura
Arte Hispanomusulmán	Mezquita	Dovela
	Minarete	Arco polilobulado
	Alcázar	Yeserías
Arte Románico	Pórtico	Monasterio
	Planta de cruz latina	Claustro
	Arco de medio punto	Bóveda de cañón
	Ábside	Contrafuerte
	Pantocrátor	
Arte Gótico	Arbotante	Gárgola
	Vidriera	Arco apuntado
	Bóveda de crucería	Rosetón
Arte Renacentista	Plateresco	Cúpula
	Manierismo	Herreriano
	Almohadillado	
Arte Barroco	Imaginería	Retablo
	Técnica del claroscuro	Perspectiva aérea
	Bodegón	
Arte del s. XVIII	Neoclasicismo	Grabado
	Fresco	
Arte del s. XIX	"Los desastres de la guerra"	Modernismo (arquitectónico)
	"Pinturas negras"	Caricatura
	Impresionismo	
Arte del s. XX	Vanguardias	Cubismo
	Surrealismo	

