



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **FACULTAD DE LETRAS**

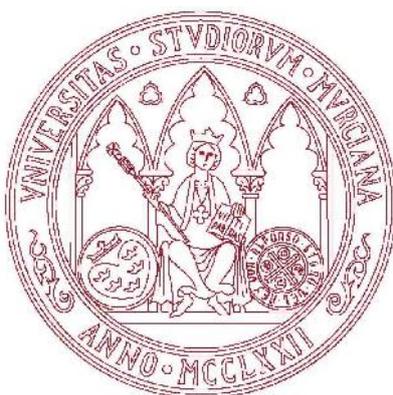
### **Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales**

**Experiencias en Tres Centros Educativos de la  
Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria  
y PCPI**

**D. Domingo Pedreño Ros**

**2015**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**FACULTAD DE LETRAS**

**APORTACIONES DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA  
LOCAL Y FAMILIAR AL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**(EXPERIENCIAS EN TRES CENTROS EDUCATIVOS DE LA  
REGIÓN DE MURCIA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA  
Y PCPI)**

**D. Domingo Pedreño Ros**

**2015**



## **Agradecimientos**

*No quiero cerrar el trabajo de esta tesis, sin unas líneas de agradecimiento a quienes con su interés han propiciado su elaboración.*

*En primer lugar indicar que esta tesis no es el inicio de un desarrollo profesional sino el colofón de una vida dedicada a la enseñanza en el campo de las ciencias sociales y la formación básica. Con ella se trata de discernir sobre la experiencia profesional y sus posibles aportaciones a la comunidad educativa. No me centro únicamente en el profesorado, ya que igual importancia considero al interés por la superación a los centros educativos, al alumnado, familias e instituciones.*

*Desde este punto de vista, mi agradecimiento más sincero, a los centros educativos que han colaborado en la realización de esta experiencia (público, privado y municipal) demostrando su interés por la mejora de la enseñanza que ofrecen. A los profesores que han dedicado tiempo privado y recursos en aras de experimentar sobre la mejora de la práctica profesional, centrada en la mejora no solo del rendimiento del alumnado sino en el interés y el disfrute del conocimiento, como una aplicación a su desarrollo personal, social y familiar. Al alumnado participante, de todos los niveles (entre los nueve a los veinte y un años), verdaderos artífices de esta tesis, por su ilusión y honestidad en el trabajo realizado a fin de obtener datos fidedignos. A las instituciones municipales colaboradoras y a las familias de los alumnos por colaborar en el proyecto y permitir la implicación de sus hijos en el mismo.*

*Desde el punto de vista interno a la tesis, expreso mi público testimonio de que esta se ha realizado por el interés de mi director el Doctor D. Francisco Chacón Jiménez, de que mi experiencia personal por mejorar el rendimiento de mis alumnos se viese reflejada de algún modo y transmitida a la comunidad científica, y del que he sido un mero peón. Venga de este modo mi homenaje y agradecimiento por su labor personal y estímulo más allá del aula de cuando fuimos sus alumnos. "Paco, sabes sacar lo mejor de cada uno en cada momento de su vida, con esa modestia y cercanía, que parece que somos nosotros los actores cuando en realidad es tu obra".*

*Debido a la amplitud de áreas de trabajo de esta tesis, ha sido necesario contar con la codirección técnica y específica, en el campo de la didáctica, de los profesores doctores D. Pedro Miralles y D. Sebastián Molina, a los que expreso mi más alto reconocimiento por su labor profesional e incansable colaboración, crítica constructiva y correcciones de rigor, para la consecución del trabajo final.*

*Pero no nos engañemos, el protagonista principal de esta tesis es la profesión decente y el profesor, que ante su inseguridad de si está realizando todo lo posible por sus alumnos, que en vez de creer que ha dado lo mejor de sí mismo, procura aportar su grano de arena investigando y formándose por la superación educativa de los alumnos que le han sido encomendados.*

*A todos, mi agradecimiento.*

*Domingo Pedreño.*



## RESUMEN

Para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor adapta los contenidos curriculares que imparte, a las circunstancias concretas y particularidades específicas de su grupo de alumnos. El conocimiento del contexto histórico local y las peculiaridades familiares donde se desenvuelve el alumno son recursos didácticos que mejoran significativamente la comprensión y el rendimiento escolar, el interés por el conocimiento y su utilidad social.

La tesis recoge tres experiencias didácticas. En Educación Primaria apoyada en una salida escolar, observación del contexto desde el patio de juegos, comparativa de las expresiones gráficas de los alumnos y sus opiniones. En Educación Secundaria reordenando el currículo escolar mediante la inserción de las características de lo local y aspectos evolutivos de la familia. En PCPI mediante la adaptación del proceso metodológico didáctico a la individualidad de cada alumno y creación de unidades didácticas que permitan comprender lo general desde el conocimiento de lo cercano local y las experiencias de su realidad social.

Además se recogen aspectos de la enseñanza de la historia en el aula, la opinión de los alumnos sobre factores que inciden en el fracaso escolar y razones que explican su mejora escolar.

**Palabras clave:** didáctica, historia local, familia, ciencias sociales, educación.

## ABSTRACT

For the improvement of the process of teaching-learning Professor adapted curriculum content this imparts, to the specific circumstances and peculiarities specific to their group of students. Knowledge of the local historical context and family characteristics where the student performs are educational resources that significantly improve the understanding and school performance, interest in knowledge and its social utility.

The thesis contains three didactic experiences. In Primary Education supported by a school exit, observation of the context from the playground, comparative graphic expressions of students and their opinions. In Secondary Education by reordering the school curriculum by the insertion of the characteristics of the local and evolutionary aspects of the family. In PCPI through the adaptation of the teaching process to the individuality of each student and creation of teaching units that allow you to understand the general knowledge of how close in local and the experiences of their social reality.

Also includes aspects of the teaching of history in the classroom, the opinion of the students about factors affecting school failure and reasons that explain their school improvement.

**Key words:** local history, didactics, social sciences, family, education.



## ÍNDICE DE LA TESIS

Agradecimientos	003
RESUMEN/ ABSTRACT	004
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>Antecedentes, situación actual y motivación de la investigación</b>	<b>015</b>
1. Rápida pérdida de elementos patrimoniales y etnológicos	015
2. Afluencia local de nuevos pobladores y culturas que desconocen el patrimonio y cultura local de las sociedades de acogida	016
3. Rápida evolución social y familiar que crea nuevas estructuras familiares que intervienen en la transmisión oral del entorno social histórico y familiar	022
4. Pérdida de la identidad local y regional en aras de la cultura de la "aldea global"	024
<b>CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN, FINALIDAD Y OBJETIVO</b>	
<b>1. Justificación de la investigación</b>	<b>026</b>
1.1. Motivación del investigador	026
1.2. Resumen de aspectos negativos obtenidos en el sondeo realizado	027
1.3. Potencialidad de lo "local y familiar"	030
1.4. Perfil psico-social de los jóvenes que presentan "fracaso escolar"	032
1.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículo	033
1.5.1. Concepto de aprendizajes comunes	034
1.5.2. Aspectos de la política legislativa dominante y su influencia sobre el currículo	035
1.5.3. Principios de la justicia curricular	036
<b>2. Finalidad global de la investigación</b>	<b>038</b>
2.1. Problema de investigación	038
2.2. Finalidad de la investigación	038
2.3. Campo de acción de la investigación y su finalidad	039
2.4. Metodología de la investigación	039
2.5. Preguntas científicas	041
2.6. Tareas de la investigación	041
2.7. Aporte teórico de la investigación	042
2.8. Novedad científica	043
<b>3. Objetivos globales de la tesis</b>	<b>043</b>
3.1. Objetivo general	043
3.2. Objetivos específicos	044

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: LA HISTORIA LOCAL Y FAMILIAR EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO RURAL**

<b>1. Historia local como enfoque historiográfico</b>	<b>045</b>
1.1. Particularidad de las historias locales	045
1.2. La historia local-universal: relación de escalas	047
1.3. Estado actual de la cuestión de la historiografía regional. Tendencias y líneas generales	049
1.3.1. Estado cuestión de la historia regional y local	050
1.3.2. Problemas epistemológicos de la historia regional y su práctica social	053
1.3.3. Evolución en la Región de Murcia	054
1.4. Plano metodológico	057
1.4.1. Desde el plano metodológico	057
1.4.2. Método: paradigma adoptado	058
1.5. Historia local y patrimonio cultural	060
1.5.1. Patrimonio y constructivismo	061
1.5.2. Patrimonio y contenidos curriculares	061
1.6. El aprendizaje de la historia	062
<b>2. Historia de la familia</b>	<b>063</b>
2.1. Conceptualización y objeto	063
2.2. Evolución y corrientes de historiografía familiar. El estado de la cuestión	066
2.3. Historia de la familia: bases de conocimiento	074
<b>3. Didáctica de la historia: retos actuales y líneas de investigación</b>	<b>076</b>
3.1. Retos actuales	076
3.1.1. La didáctica de la historia en el marco de la didáctica de las ciencias sociales	077
3.1.2. Nuevo aprendizaje de la historia	078
3.1.3. Qué historia enseñar	079
3.1.4. Cómo enseñar historia	080
3.1.5. Para qué enseñar historia	082
3.2. Líneas de investigación (por ámbitos y según los diversos autores)	083
3.2.1. Ámbito del alumnado	083
3.2.2. Ámbito del profesorado	084
3.2.3. Ámbito del currículo	085
3.2.4. Ámbito patrimonial	087
3.2.5. Ámbito epistemológico	088
3.3. La motivación en la didáctica de la historia	091
3.4. La innovación en las ciencias sociales	093
3.4.1. Orientaciones sobre estrategias metodológicas actuales	094

3.4.2. Propuestas de aprendizaje actuales	095
3.4.3. Algunas propuestas de innovación en la enseñanza de la historia en Educación Primaria y Secundaria	098
<b>4. Utilización de la historia local y la familia como recurso didáctico escolar</b>	<b>099</b>
4.1. Evolución y aplicaciones actuales	100
4.2. Didáctica en el medio local: salidas escolares e itinerario didáctico	103
4.2.1. Las salidas escolares	105
4.3. El patrimonio	108
4.3.1. El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales	109
4.3.2. Las visitas patrimoniales	109
4.3.3. Descubrir el patrimonio histórico cercano	110
4.3.4. El cuestionario en la visita al patrimonio	111
4.4. La familia como recurso didáctico	111
4.4.1. La familia en los conceptos educativos	111
4.4.2. Historia de la familia en la escuela: un modelo de actuación	113
<b>5. Marco legal: la formación histórica y social en el sistema educativo aplicable al proyecto</b>	<b>114</b>
5.1. La acción educativa	114
5.1.1. Responsables de la acción educativa	114
5.1.2. El principio de educación vital	115
5.1.3. El currículo	116
5.2. Organización, en el marco legal de la intervención	117
5.2.1. Los objetivos	117
5.2.2. El profesorado	120
5.2.3. Los centros: posibilidades de mejora e innovación, recursos y autonomía pedagógica	121

## **CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

<b>1. Fundamentación teórica y metodológica del diseño de la investigación</b>	<b>124</b>
1.1. El lenguaje explicativo de la ciencia	124
1.2. La experimentalidad	125
1.2.1. El paradigma metodológico	125
1.2.2. Características del paradigma experimental	126
1.3. Diseño cuasi-experimental	127
1.3.1. Conceptualización	128
1.3.2. Estudio de la muestra	128
1.3.3. Datos: experimentales y no experimentales	129

<b>2. La investigación cualitativa: fundamentación teórica</b>	<b>131</b>
2.1. La investigación cualitativa. Aspectos generales	131
2.2. La validez-credibilidad de la investigación cualitativa	133
2.3. Método cuasi-experimental	134
2.4. Fundamentación teórica del estudio del caso	136
2.5. Pertinencia del tipo de estudio	138
2.6. Experimentos y estudios de campo	139
<b>3. Características del proyecto de investigación</b>	<b>139</b>
3.1. Idea base del proyecto	139
3.2. Fases formativas	140
3.2.1. Fase formativa	141
3.2.2. Fase de experiencia vital	142
<b>4. Procedimientos e instrumentos</b>	<b>143</b>
4.1. Diseño conceptual y fases de la intervención	143
4.1.1. Paseo observacional por el contexto escolar	143
4.1.2. Salida visita cultural y patrimonial	144
4.1.3. Intervención de experto: exposición en el centro escolar de materiales de significación local aplicable al currículo	145
4.1.4. Intervención en medios culturales: casas solariegas, museo etnológico, biblioteca, edificios y restos patrimoniales locales	145
4.2. Población y muestra: tipología, definición, representatividad y selección	146
4.3. Participantes	147
4.4. Instrumentos de recogida de la información	147
4.4.1. Cuestionarios	148
4.4.2. Test	149
4.4.3. Observación	149
4.4.4. Escalas	150
4.4.5. Reducción de la información	151
4.4.6. El profesor como investigador	153
4.4.7. Cronogramas del proceso metodológico y temporización	154

## **CAPÍTULO 4. PROYECTOS REALIZADOS**

### **PROYECTO 1. ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>1. Características del proyecto</b>	<b>155</b>
1.1. Objetivos	155
1.1.1. General	155
1.1.2. Específicos	155
1.2. Límites de la acción	156
1.3. La muestra	156
1.4. Instrumentos de recogida de datos	158
<b>2. Desarrollo de la experiencia</b>	<b>160</b>
2.1. Proceso de la acción	161
2.2. Categorización de la información	164
2.2.1. Categorización de la información del cuestionario previo a la acción	165
2.2.2. Categorización de la información del cuestionario de post-acción	171
2.3. Comparativo entre cuestionarios, previo-acción y post-acción	181
2.3.1. Aportaciones informativas de los datos	182
<b>3. Conclusiones de la investigación en Educación Primaria</b>	<b>191</b>
3.1. De carácter curricular	191
3.2. De carácter didáctico	192
<b>4. Implicaciones educativas de la investigación y propuestas de mejora</b>	<b>194</b>
4.1. Relativas al centro educativo	194
4.2. Relativas al profesorado	194
4.3. Relativas a la administración educativa	195
<b>5. Cumplimiento de los objetivos</b>	<b>196</b>

### **PROYECTO 2. ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

1. Preguntas de investigación	197
2. Problemas de investigación	197
3. Finalidad (o fines) del proyecto	198
<b>4. Objetivos del proyecto</b>	<b>199</b>
4.1. Principal	199
4.2. Específicos	199

<b>5. Campos de intervención</b>	<b>200</b>
5.1. Curricular: formativo	200
5.2. Divulgación histórica: regional, local y familiar	201
5.3. Aspectos complementarios	202
5.3.1. Centro: archivo de datos para uso curricular	202
5.3.2. Profesorado: formación local-familiar, materiales didácticos, e innovación educativa	203
5.3.3. Alumno: iniciación a la crítica e información histórica	203
<b>6. Metodología</b>	<b>203</b>
6.1. Enfoque	203
6.2. Contexto y participantes. Población y muestra	204
6.3. Diseño de la intervención	205
6.3.1. Diseño de la acción	205
6.3.2. Fases de la acción/intervención	219
6.3.3. Particularidades de la acción/intervención	224
6.4. Recogida de información: instrumentos y procedimientos	228
6.4.1. Recogida de información por cuestionarios	228
6.4.2. Recogida de información por “cuadernos de campo”	239
6.4.3. Test sobre la experiencia: información aportada por alumnos	249
<b>7. Recursos</b>	<b>256</b>
7.1. Humanos	256
7.2. Materiales	257
7.3. Cronología de la intervención-investigación en el Colegio Cooperativa “Virgen del Pasico” de Torre Pacheco (Murcia)	257
<b>8. Plan de tratamiento de datos y análisis de la información</b>	<b>263</b>
8.1. Datos de la intervención en ESO	263
8.1.1. Contraste final de la evolución del conocimiento en ESO	263
8.1.2. Análisis de la información	267
8.2. Resultados de la “salida escolar” por medio de “cuadernos de campo”	269
8.2.1. Resumen y representación estadística de los datos de la salida escolar	269
8.2.2. Análisis de la información	271
8.3. Resultados de la investigación, en el colegio experimental, sobre algunos aspectos escolares en la didáctica de las ciencias sociales y del impacto de la experiencia en los alumnos	272
8.3.1. Bloque identificativo de la muestra	272
8.3.2. Bloque de contenidos sobre aspectos de “historia local y familiar”	273
8.3.3. Bloque de metodología	276
8.3.4. Bloque de evaluación	281

8.3.5. Bloque de comprensión	286
8.3.6. Bloque de utilidad personal y social	289
<b>9. Conclusiones de la experiencia en ESO</b>	<b>293</b>
9.1. Conclusiones de la experiencia	293
9.1.1. Conclusiones de la intervención en “historia local y familiar” en ESO	293
9.1.2. Conclusiones sobre los aspectos en los que se desarrolla la acción didáctica en el centro escolar	297
9.2. Cumplimiento de los objetivos	303
9.2.1. La novedad científica	303
9.2.2. Objetivo principal	304
9.2.3. Objetivos específicos	304

### **PROYECTO 3. ACTUACIÓN EN PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL**

<b>1. Características generales de los programas</b>	<b>306</b>
1.1. Origen de los programas	306
1.2. Objetivos de los PCPI	310
1.3. Estructura administrativa de los PCPI	311
1.3.1. Implantación	311
1.3.2. Duración	312
1.3.3. Evaluación y promoción	312
1.3.4. Certificación	313
1.4. Estructura del currículo formativo	314
1.5. Contenidos	315
1.6. Destinatarios	316
<b>2. Finalidad del proyecto de actuación en PCPI</b>	<b>317</b>
<b>3. Objetivos del proyecto de intervención en PCPI</b>	<b>319</b>
3.1. Objetivo general	320
3.2. Objetivos específicos	320
<b>4. Problema de investigación</b>	<b>321</b>
<b>5. Campos de intervención</b>	<b>322</b>
5.1. Curricular: formativo	323
5.2. Divulgación histórica: regional, local y familiar	324
5.3. Aspectos complementarios	325
5.3.1. Centro: archivo de datos para uso curricular	325
5.3.2. Profesorado: formación local-familiar, materiales didácticos, innovación educativa	325

5.3.3. Alumno: iniciación a la crítica e información histórica	326
<b>6. Metodología</b>	<b>326</b>
6.1. La muestra	328
6.2. Diseño de la intervención	330
6.3. Fases de la acción	332
6.4. Instrumentos de recogida de datos	334
6.4.1. Cuestionario inicial del 1 <sup>er</sup> año de intervención	335
6.4.2. Cuestionario final del 1 <sup>er</sup> año de intervención	337
6.4.3. Fichas-diario del profesor en el 1 <sup>er</sup> año de intervención	339
6.4.4. Fichas-tabla de recogida de datos de la intervención del curso, año primero	344
6.4.5. Fichas-tabla de recogida de datos de la intervención del curso, año segundo	346
6.4.6. Modelo de ejercicio diseñado para la evaluación y medida de un tema realizado	359
6.5. Diseño de la unidad didáctica	361
6.5.1. Análisis del diseño de las unidades didácticas	363
6.5.2. Ejemplo de unidad didáctica aplicada	374
<b>7. Recursos del proyecto</b>	<b>376</b>
7.1. Humanos	376
7.2. Materiales	377
<b>8. Resultados del proyecto en PCPI</b>	<b>377</b>
8.1. Resultados del proyecto, 1 <sup>er</sup> año experimental	377
8.1.1. Resumen de los datos del cuestionario por bloques de información	377
8.1.2. Conclusiones. Comparativa de los datos del 1 <sup>er</sup> año de la experiencia en PCPI	386
8.1.3. Análisis y discusión de los datos del 1 <sup>er</sup> año de la experiencia en PCPI	393
8.2. Resultados del proyecto, 2.º año experimental (curso 2012-2013)	399
8.2.1. Resumen de los datos de los cuestionarios de las Unidades Didácticas	399
8.2.2. Análisis y discusión de los datos	403
8.3. Conclusiones globales del proyecto y cumplimiento de los objetivos	406
8.3.1 Conclusiones globales del proyecto en PCPI	406
8.3.2. Cumplimiento de los objetivos	411

## **CAPÍTULO 5. CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS GLOBALES DE LA TESIS Y PROPUESTAS**

1. Consecución del objetivo general	414
2. Consecución de los objetivos específicos	415
3. Propuestas de la tesis para la mejora de la educación ante la Administración	417

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	420
---------------------	-----

### **ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN (TOMO II)**

#### **1. ANEXOS PROYECTO 1. EDUCACIÓN PRIMARIA**

I. Patrimonio cultural de Torre Pacheco: molinos de viento, aljibes y veredas	438
II. Patrimonio histórico de Torre Pacheco: palacetes, fincas rurales, conventos y casa solariegas	442
III. Patrimonio paleontológico	445
IV. Patrimonio cultural: montes, ríos y ramblas	446
V. Patrimonio familiar y etnológico de la Casa de Pedreño	449

#### **2. ANEXOS PROYECTO 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

A. Anexo 1. Cuestionarios	460
1. Vaciado datos de la intervención	460
2. Resultados de la intervención en ESO	573
B. Anexo 2. “Cuadernos de campo”	585
1. Vaciado datos “cuadernos de campo”	585
2. Ejemplo de páginas de un “cuaderno de campo” relleno por alumno	589
C. Anexo 3. Test de información relevante de algunos aspectos escolares sobre didáctica de las ciencias sociales e impacto de la experiencia sobre los alumnos	595
1. Resumen de los datos del test	595

#### **3. ANEXOS PROYECTO 3. ACTUACIÓN EN PCPI**

A. Anexo 1. Documento Curricular Base de los PCPI	624
B. Anexo 2. Vaciado datos de los cuestionarios (curso 2011-12)	634
C. Anexo 3. Unidades didácticas	671
D. Anexo 4. Vaciado de datos de las unidades didácticas	686
E. Anexo 5. Algunas fichas-diario del profesor	698



# **INTRODUCCIÓN**

## **ANTECEDENTES: SITUACIÓN ACTUAL Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La Región de Murcia, donde se desarrolla la experiencia, es un enclave geográfico y de connotaciones histórica diferenciadas, resultado de su devenir histórico, en el que confluyen las culturas que componen el estado español. Las influencias castellanas, catalano-aragonesas y andaluzas le condicionan a la vez que le restan una propia definición lo cual es a su vez su signo de identidad.

Por todo ello la experiencia educativa en el campo de la historia local y la familia adquiere una especial trascendencia educativa al ser un territorio que aúna todas las singularidades de la nación española.

Además sus circunstancias económicas y de desarrollo actuales hacen de esta región un punto de confluencia de población extranjera, debido a su alto índice de inmigración, que pueblan sus localidades y escuelas lo que permite una relación con otras culturas que la convierten en un espacio irrepetible para esta experiencia educativa.

### **1. La rápida pérdida de elementos patrimoniales y etnológicos**

El sureste español, espacio geográfico donde se sitúa esta investigación, constituye un territorio rico en elementos patrimoniales de distintas épocas históricas. El contexto en el que se enmarca nuestro escrito se corresponde con la denominada comarca del Campo de Cartagena.

La comarca a la que pertenece el municipio de Torre Pacheco, lugar en el que se lleva a cabo esta experiencia, es un lugar rico en espacios geográficos definidos por su cercanía a localidades de interior (Fuente Álamo), a la capital-administrativa (Murcia), a un territorio portuario-naval (Cartagena) y a una zona de fuerte afluencia estacional-turística (Los Alcázares), lugares que poseen rasgos históricos singulares que los

diferencian entre sí, y cuya riqueza histórico-cultural influye en la idiosincrasia del denominado Campo de Cartagena.

Todos los datos aportados desde distintos tipos de fuentes tales como trabajos, fotos, materiales o documentos, se convierten en “museos de la memoria local” dentro los propios centros escolares. Se trata de un conjunto de datos cuya enmarcación, bajo los principios curriculares fundamentales, los convierte en puntos y elementos esenciales de la acción didáctica y pedagógica y en material de investigación clasificada para los expertos dedicados a esta área.

Pero para la conservación de dichas fuentes es preciso recogerlas antes de su pérdida definitiva, provocada por los fallecimientos dentro de las generaciones poblacionales, que las conocen sólo por transmisión oral, y evitar así su pérdida por la destrucción del patrimonio arqueológico, los elementos etnológicos y la memoria y documentación familiar.

Un medio para la perdurabilidad de dichas fuentes lo constituye la conservación patrimonial y su puesta en valor, tanto en aquellos centros escolares que son de titularidad pública como en aquellos que son de titularidad privada. La acción de acumulación documental y de recogida de información a lo largo del tiempo, realizada a través de los centros escolares, puede convertirse en un medio para la comprensión de los contenidos escolares de sus acciones formativas. De este modo, desde un punto de vista organizativo, los grupos de profesores pueden crear grupos de investigación y de control de la acción documental.

## **2. La afluencia local de nuevos pobladores y de culturas que desconocen el patrimonio y cultura local de las sociedades de acogida**

Tanto la afluencia de nuevos pobladores a la Región de Murcia, y con más incidencia a la comarca del Campo de Cartagena, en búsqueda de un mayor desarrollo económico, como las migraciones de países menos desarrollados que poseen diversos parámetros culturales, están produciendo cambios rápidos en los signos identificativos

de nuestra cultura. Ello da lugar a una acomodación a las nuevas circunstancias tras la integración y el enriquecimiento de las mismas, causado por su relación con las culturas de los países de origen migratorio.

*Tabla 1. Evolución de la población extranjera de Torre Pacheco y de las nacionalidades más significativas presentes en ella (1997-2006)*

(Fuente: Torres, 2007)

	1997	%	1999	%	2001	%	2003	%	2005	%	2006	%
Población Total	20.558		22.132		24.399		27.246		27.587		28.933	
Española	18.961	92,23	19.738	89,18	29.479	84,00	21.103	77,45	21.484	77,87	21.697	74,99
Extranjera	1.597	7,76	2.394	10,81	3.920	16,06	6.143	22,55	6.103	22,13	7.236	25,00
Población UE	38	0,18	51	0,23	79	0,32	111	0,40	178	0,64	361	1,24
Reino Unido	16		19		27		50		109		251	
Alemania	5		8		13		16		23		32	
Francia	9		10		20		21		19		27	
Población No UE	1.559	7,58	2.343	10,58	3.841	15,74	6.032	22,13	5.925	21,47	6.875	23,76
Ucrania	0		0		29		124		124		125	
Rumania	0		1		3		20		51		104	
Polonia	0		0		0		1		80		85	
Marruecos	1.533	7,45	2.255	10,18	2.768	11,34	3.372	12,37	3.012	10,91	3.445	11,90
Ecuador	3		4	0,01	819	3,35	2.070	7,60	2.166	7,85	2.314	7,99
Colombia	0		1		24		78		68		62	
Bolivia	0		0		20		20		39		97	
India	0		24	0,10	46	0,18	92	0,33	104	0,37	256	0,88
Pakistán	0		0		0		19		14		47	

De este modo estos nuevos pobladores, en su mayor parte ya no sólo carentes del conocimiento de las características identificadoras y diferenciadoras de la cultura europea de referencia, sino además de las particularidades regionales y locales, producen una difuminación de nuestras identidades locales no compensada con acciones realizadas por la cultura de acogida. La escasa, cuando no nula, presencia de estos contenidos en los currículos del sistema educativo, deriva hacia una rápida y notoria pérdida de las identidades propias de lo local y regional.

A este hecho se añade la pérdida del patrimonio etnológico, de la transmisión oral de costumbres en el seno de la familia y de la aparición de nuevos conceptos de organización familiar y de roles familiares, provocada tanto por las aportaciones

culturales de los nuevos pobladores, como por la influencia de nuevos conceptos culturales difundidos por la nueva sociedad y por las nuevas tecnologías de la información. Todo este cúmulo de factores propicia la aparición de una sociedad cambiante, adaptada a las nuevas circunstancias de convivencia originadas entre culturas de índole diverso, dando lugar al fenómeno conocido como multiculturalidad.

A tal efecto y, para comprender el alcance de esta transformación poblacional y social, a continuación se insertan los cuadros estadísticos de redistribución de la población y su incidencia en el contexto escolar.

#### a. Evolución de la población extranjera en el municipio de Torre Pacheco (2000-2005)

En el siguiente cuadro podemos observar la evolución de la población extranjera en los distintos núcleos urbanos que forman el municipio. En algunos de estos núcleos de población el índice de población extranjera supera el 40%, que desconocen totalmente la historia, cultura, sociedad e incluso el idioma, de su sociedad de acogida.

*Tabla 2. Población extranjera de Torre Pacheco dividida por núcleos urbanos*

(Fuente: Torres, 2007)

MUNICIPIO DE TORRE PACHECO. TOTAL POBLACIÓN, POBLACIÓN EXTRANJERA Y PROPORCIÓN DE ÉSTA, EN %. NÚCLEO URBANO Y ENTIDADES LOCALES. 2000-2005										
	2000			2002		2004		2005		
	Total	Ext.	%	Ext.	%	Ext.	%	Total	Ext.	%
Torre-Pacheco (municipio)	22.719	2.673	11,77	4.998	19,43	5.500	20,52	27.400	5.914	21,58
Balsicas	2.342	430	18,36	550	21,76	541	21,31	2.603	602	23,13
Camachos (Los)	232	123	53,02	137	58,80	106	57,30	190	112	58,95
Dolores	1.813	322	17,76	322	17,58	283	15,85	1.835	314	17,11
Hortichuela	615	257	41,79	325	48,29	323	48,28	637	305	47,88
Hoyamorená	343	38	11,08	114	27,60	130	29,15	452	138	30,53
Jimenado	835	144	17,25	433	38,45	353	34,24	1.086	423	38,95
Meroños (Los)	511	226	44,23	330	52,80	275	49,37	559	263	47,05
Roldán	3.929	318	8,09	679	15,39	751	16,33	4.652	800	17,20
San Cayetano	803	194	24,16	215	26,19	207	24,70	827	219	26,48
Santa Rosalía	194	40	20,62	67	32,52	47	26,11	166	42	25,30
Torre-Pacheco (núcleo)	11.102	581	5,23	1.826	14,21	2.484	17,77	14.393	2.696	18,73

## b. Evolución de la población extranjera en el municipio de Fuente Álamo (1999-2006)

Los siguientes cuadros reflejan la evolución de la población, experimentada durante los últimos años en los municipios del Campo de Cartagena, así como la incidencia de la población extranjera y de los países de origen en dicha población. Se produce entre un 25% y un 40% de incremento poblacional, en su mayor parte producido por los extranjeros, con su consiguiente impacto social.

*Tabla 3. Población extranjera de Fuente Álamo*

(Fuente: Torres, 2007)

MUNICIPIO DE FUENTE ALAMO. TOTAL POBLACIÓN, POBLACIÓN EXTRANJERA Y PROPORCIÓN DE ÉSTA. NÚCLEO URBANO Y ENTIDADES LOCALES. 2000-2005										
	2000			2002		2004		2005		
	Total	Ext.	%	Ext.	%	Ext.	%	Total	Ext.	%
Fuente-Álamo (municipio)	10.140	673	6,64	2.352	19,82	3.525	26,68	13.942	4.268	30,61
Balsapintada	1.458	28	1,92	155	9,74	300	17,45	1.734	342	19,72
Cánovas	756	79	10,45	180	21,13	222	25,00	924	269	29,11
Cuevas de Reylo	911	135	14,82	374	32,66	493	39,16	1.320	559	42,35
Fuente-Álamo (núcleo)	5.160	340	6,59	1.408	22,29	2.118	29,21	7.796	2.623	33,65
Palas-Pinilla	1.855	91	4,91	235	11,99	392	18,73	2.093	475	22,69

*Tabla 4. Población extranjera de Fuente Álamo dividida por nacionalidades*

(Fuente: Torres, 2007)

	1999	%	2001	%	2003	%	2005	%	2006	%
Población total	9.546		10.680		12.546		14.439		15.708	
Española	8.914	93,37	8.780	82,21	9.301	74,13	9.699	67,17	9.995	63,62
Extranjera	632	6,62	1.900	17,79	3.245	25,87	4.740	32,83	5.713	26,38
Población UE	38	0,39	105		332	2,64	609		723	
Reino Unido	10		67		270		527		625	
Francia	18		24		28		32		39	
Población no UE	594	6,22	1.795	16,80	2.913	23,21	4.131	28,61	4.990	31,76
Rumania	0		4		21		100		155	
Polonia	0		1		17		31		53	
Marruecos	380	3,98	750	7,02	1.155	9,20	1.659	11,49	1.966	12,70

Ecuador	209	2,19	984	9,21	1.603	12,77	1946	13,37	2.137	13,60
Bolivia	0		0		16		125		224	
Paraguay	0		0		0		117		225	

En estos cuadros se refleja la distribución de la población extranjera por núcleos urbanos o pedanías, así como su porcentaje respecto a los habitantes autóctonos y su evolución. En ambos municipios se encuentran pedanías que superan el 40% de la población extranjera, con especial incidencia en Torre Pacheco, donde se supera el 58%.

### c. Evolución del alumnado extranjero en el municipio de Torre Pacheco

En la siguiente fuente documental que versa sobre Torre Pacheco, se observa la influencia de la población extranjera en su acceso a la enseñanza obligatoria, la incidencia por países de origen y su acumulación en las etapas y en el nivel de enseñanza. Esta población se concentra en las etapas propias de escolarización obligatoria, con rápido abandono y fracaso en el sistema escolar, sin la consecución de los objetivos escolares, como se comprueba en el escaso porcentaje que accede a Bachillerato y Formación Profesional. Existen cifras de hasta el 49% en 2006, en Educación Primaria, apreciándose una tendencia ascendente.

*Tabla 5. Alumnado extranjero no universitario de Torre Pacheco, dividido por nivel de enseñanza y % sobre el total del alumnado*

(Fuente: Torres, 2007)

	1998-99			2000-01			2003-04			2005-06		
	Total	Ext.	%									
Infantil	1.016	35	3,44	1.099	57	5,18	1.455	245	16,83	1.666	368	22,08
Primaria	1.907	68	3,56	1.945	164	8,43	2.238	440	19,66	2.440	693	28,40
ESO	1.232	160	12,98	1.213	124	10,22	1.241	225	18,13	1.295	283	21,85
Bachillerato	458	3	0,65	424	2	0,47	264	9	3,40	283	15	5,30
C.F. Medio	114	0	0	185	7	3,78	202	25	12,37	155	27	17,41
CF Superior	134	0	0	78	0	0	122	2	1,63	95	2	2,10

*Tabla 6. Alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias en Torre Pacheco, según nacionalidades más significativas, y proporción respecto al total del alumnado extranjero, cursos 1998/99 y 2005-06*

(Fuente: Torres, 2007)

	1988-89		2000-01		2003-04		2005-06	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Marruecos	250	94,0	298	84,2	549	56,8	832	58,8
Ecuador	0	0,0	31	8,8	305	31,5	365	25,8

Colombia	0	0,0	5	1,4	21	2,2	21	1,5
Reino Unido	2	0,8	2	0,6	10	1,0	56	4,0
Rumania	0	0,0	0	0,0	12	1,2	27	1,9
Total	266	100	354	100	967	100	1.414	100

*Tabla 7. Proporción de alumnado extranjero en Torre Pacheco, por nivel de enseñanza y respecto al total del alumnado extranjero, cursos 1998-1999 y 2005-2006*

(Fuente: Torres, 2007)

	1998-99	2000-01	2003-04	2005-06
Infantil	13,2	16,1	25,3	26,0
Primaria	25,6	46,3	45,5	49,0
ESO	60,2	35,0	23,3	20,0
Bachillerato	1,1	0,6	0,9	1,1
C.F. Grado Medio	0,0	2,0	2,6	1,9
C.F. Grado Superior	0,0	0,0	0,2	0,1

#### **d. Evolución del alumnado extranjero en el municipio de Fuente Álamo**

Al igual que en Torre Pacheco, en los siguientes cuadros documentales sobre Fuente Álamo, se observa una similar influencia de la población extranjera en su acceso a la enseñanza obligatoria, la incidencia por países de origen y su acumulación en las etapas y niveles de enseñanza. Así mismo se contempla una concentración de la población escolar en la etapa de Primaria, cercana al 30% en Torre Pacheco, y al 40% en Fuente Álamo. Resulta determinante la alta concentración de alumnos provenientes del Magreb (49,6%) y de Ecuador (35,7%).

*Tabla 8. Alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias en Fuente Álamo, según nacionalidades más significativas, números absolutos y proporción respecto al total del alumnado extranjero, cursos 1998-99 y 2005-06*

(Fuente: Torres, 2007)

	1988-89		2000-01		2003-04		2005-06	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Marruecos	66	90,4	118	69,8	230	39,9	426	49,6
Ecuador	3	4,1	32	18,9	252	43,8	307	35,7
Colombia	0	0,0	0	0,0	3	0,5	5	0,6
Reino Unido	0	0,0	15	8,9	55	9,5	58	6,8
Rumania	10	0,0	0	0,0	1	0,2	15	1,7
Total	73	100	169	100	576	100	859	100

*Tabla 9. Proporción de alumnado extranjero en Fuente Álamo, por nivel de enseñanza y respecto del total del alumnado extranjero, cursos 1998-99 y 2005-06*

(Fuente: Torres, 2007)

	1998-99	2000-01	2003-04	2005-06
Infantil	4,1	15,4	20,5	24,0
Primaria	30,1	40,8	46,0	46,1

ESO	65,8	39,6	30,7	26,2
Bachillerato	0,0	1,2	0,3	1,0
C.F. Grado Medio	0,0	0,6	0,5	0,6
C.F. Grado Superior	0,0	0,0	0,0	0,1

### 3. La rápida evolución social y familiar como creadora de nuevas estructuras familiares que intervienen en la transmisión oral del entorno social, histórico y familiar

Durante los últimos años se ha producido una rápida evolución de la población extranjera en Torre Pacheco, pasando de 1.597 extranjeros respecto a los 18.961 españoles que había en 1997, a 7.236 extranjeros respecto a los 21.697 españoles presentes en el año 2006. También ocurre lo mismo en Fuente Álamo que ha pasado de los 632 extranjeros respecto a los 8.914 españoles en 1999, a los 5.713 extranjeros respecto a los 9.995 españoles en el año 2006. Dichos sucesos representan en el año 2006, un índice del 25% de extranjeros en Torre Pacheco y de un 36,3% en Fuente Álamo.

*Tabla 10. Alumnado total y alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en Fuente Álamo, por nivel de enseñanza y proporción sobre el total, cursos 1988/99 y 2005/2006*

(Fuente: Torres, 2007)

	1998-99			2000-01			2003-04			2005-06		
	Total	Extranjero	%	Total	Extran	%	Total	Extran	%	Total	Extran	%
Infantil	336	3	0,9	369	60	7,0	496	148	25,5	608	206	33,9
Primaria	773	22	2,8	807	128	8,7	953	291	27,6	1034	396	38,3
ESO	628	48	7,6	702	120	9,9	854	194	20,6	860	225	26,2
Bachillerato	137	0	0	146	3	1,5	166	6	1,3	189	9	4,8
C.F. Medio	32	0	0	61	1	3,2	39	2	8,8	40	5	12,5
CF Superior	53	0	0	40	0	0	32	1	0	32	1	3,1

Este rápido incremento conlleva un cambio sustancial en el ámbito social, cultural y educativo, que la sociedad no ha asimilado debido a su corto espacio temporal de sucesión. Este factor ha obligado a los servicios públicos a la prestación de servicios sociales, educativos y culturales, hasta ahora no contemplados, y cuya realidad produce cambios sustanciales en la globalidad del sistema social y cultural de “acogida”, con respecto a la influencia de las culturas de “origen” de las poblaciones inmigrantes.

La llegada de estas nuevas masas poblacionales, aparte del dinamismo y de los beneficios económicos, conlleva también un creciente multiculturalismo, dando lugar a la aparición de una sociedad más heterogénea que en el pasado más reciente. Este fenómeno se produce tanto respecto a los países de origen de presencia mayoritaria, Ecuador y Marruecos, como por la presencia de mujeres y de menores de edad, y en general respecto a la vida cotidiana de los municipios donde viven (Torres, 2007).

El asentamiento familiar posee gran influencia en los municipios donde residen, dado que a través de la estabilización del domicilio, la constitución familiar, la presencia de los hijos y sus condiciones de vida, generan una mayor relación con el entorno social en el ámbito escolar, sanitario y relacional. Esta realidad ha producido un gran impacto tanto en la enseñanza como en los demás ámbitos de la vida social y cultural local, tales como la calle, el mercado, etc., y que representan la segunda fase del asentamiento inmigratorio, según el esquema de Bastenier y Dassetto (1990, 1995).

En esta segunda fase de enraizamiento territorial se produce una adquisición, una acomodación o por el contrario un enfrentamiento con las reglas que estructuran la vida colectiva. Nos encontramos así inmersos en una tercera fase o fase de permanencia, arraigo y de reconocimiento social, cuya dinámica en el Campo de Cartagena-Murcia está siendo más dinámica y rápida que en el proceso europeo. A su vez hay que contemplar, debido a la llegada de nuevos flujos migratorios, una simultaneidad de las tres fases de enraización socio-cultural, cuyas consecuencias afectan a todos, tanto a inmigrantes como a autóctonos (Torres, 2007).

Como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, se están produciendo nuevas estructuras sociales y familiares, con la consecuente ruptura de la cadena de transmisión cultural oral de nuestro entorno social propio y de la asimilación de los procesos históricos locales y regionales, así como una nueva concepción del modelo de reproducción familiar, tanto en sujetos no vinculados a nuestra tradición, pasado y cultura, como en los propios principios culturales autóctonos. Debido a esta asimilación de los nuevos modos sociales y culturales se difuminan, para la adaptación a la nueva sociedad mixta, produciendo así una notoria heterogeneidad en sus relaciones, en detrimento de lo propio, como es el caso de las adaptaciones a nuevos modelos sociales, religiosos, sociales y relacionales, propios ya de una sociedad mixta.

Por ello se encuentran gravemente afectados los aprendizajes basados en las fuentes orales, cuya clasificación expone Miralles (1985):

- Historia de la vida del informador: experiencias, acciones vividas, opiniones personales, etc.
- Conocimiento de la naturaleza: toponimia, meteorología, zoología, botánica, etc.
- Cultura popular material: la casa, el mobiliario, los accesorios, la ropa, los productos de cosecha, los alimentos, los instrumentos de producción y de labranza, etc.
- Cultura popular oral: cuentos, tradiciones, leyendas, anécdotas, refranes, cancioneros, etc.
- Formas de vida: usos y costumbres, tales como la organización de la comunidad y de la producción (entidades sociales, clases, desequilibrios, producción, oficios, etc.), los ciclos de la vida (ritos de paso como la concepción, la gestación, el nacimiento, el bautismo, el matrimonio y la muerte; la vida cotidiana; los días de fiesta y su significado consciente), los usos y las costumbres (subsistencia, actividades laborales y actividades lúdicas, educativas, religiosas, políticas, etc.) y creencias relacionadas con la religión, los seres y las fuerzas sobrenaturales, como la magia y la cultura popular oral mágico-religiosas.

#### **4. La pérdida de la identidad local y regional en relación a la cultura de la “aldea global”**

La irrupción de nuevos medios de comunicación social y de los mass-media, así como la ruptura en la comunicación tradicional, propias de las sociedades avanzadas, ha dado lugar a la denominada sociedad de la información.

A las connotaciones patrimoniales y poblaciones se agregan otras de carácter general, tales como la globalización y la irrupción masiva de los medios de comunicación social y de los mass-media en la formación de la cultura colectiva. Dichas

acciones más allá de la acción de los centros docentes y su repercusión social afecta a la formación y a la reproducción social y cultural de las sociedades locales y regionales. No solo se aprende en las aulas sino también fuera de ellas, como por ejemplo en los *mass-media* (cine, televisión y prensa), en la literatura y a través del patrimonio, el turismo cultural, los parques naturales y los parques arqueológicos. Entre las que destacan:

- La presencia de la historia en los medios de comunicación y en la enseñanza no formal.
- La socialización del patrimonio, la cual no puede realizarse a costa de su veracidad ni de su rigor.
- El miedo existente respecto a los vacíos en la información científica, que se llenan con informaciones erróneas o anacrónicas, originando confusión a los receptores.

Cuestiones todas ellas que influyen en la conservación de las identidades y se ven afectadas por la irrupción de pobladores con escaso conocimiento de nuestra tradición cultural. Pero también las recientes investigaciones apuntan a la creación del concepto de formación de la ciudadanía, campo respecto al cual la historia aporta la contextualización, para facilitar la debida comprensión y el conocimiento del hecho histórico, que debe apoyarse en las señas de identidad (Pagès, 2000).

Así mismo la globalización ha promovido un concepto de ciudadanía relacionado con la residencia, y no con el nacimiento (Pagès, 2003). Se trata de una simbiosis de localización y globalización, para entender el actual proceso de transformación (Miralles, 2009). Transformaciones que no podemos dejar de ignorar en el contexto murciano en el cual se centra esta investigación, y donde las aportaciones de la historia local y de la familia pueden jugar un factor determinante.

# **CAPÍTULO 1**

## **JUSTIFICACIÓN, FINALIDAD Y OBJETIVOS**

### **1. Justificación de la investigación**

El eje motivador de esta investigación parte de la necesidad del profesor por captar la atención de su alumnado, mejorar la comprensión de la asignatura que imparte y la motivación crítica de sus alumnos como una mejora su proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **1.1. La motivación del investigador**

Esta investigación nace desde los inicios de la experiencia profesional del autor y se desarrolla a lo largo de sus dieciocho años trabajando en “Programas de Cualificación Profesional Inicial”, en su modalidad de “Talleres Profesionales”, anteriormente denominados “Garantía Social” o “Iniciación Profesional”.

A través de esta experiencia el investigador va cotejando una serie de parámetros de tipo educativo y didáctico que aportan los alumnos. Dichos parámetros han conducido a éstos al abandono del sistema escolar ordinario, sin la consecución de los objetivos mínimos para la titulación en “Graduado Escolar en Educación Secundaria Obligatoria”, con la consecuente pérdida de posteriores oportunidades laborales y formativas en su ciclo vital.

Las primeras sistematizaciones de este estudio se realizaron en el año 2002 con motivo del sexto aniversario de la implantación de estos programas en el Ayuntamiento de Torre Pacheco. Se trató de un acontecimiento coetáneo a la terminación, por parte del investigador, de los estudios conducentes al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Didáctica y Organización Escolar, perteneciente al programa de Doctorado de la Universidad de Murcia. Este programa, se denominaba entonces, entre los años 2001 y 2003, “Investigación y desarrollo para la mejora de la educación”. Entre los estudios realizados se incluían aspectos relativos a los motivos de abandono del sistema escolar,

desde la apreciación del alumno, así como su cotejo con otras investigaciones para su validación.

Entre estas investigaciones destacaban las razones que cada alumno consideraba que habían propiciado su abandono escolar, y que se exponen a continuación (Pedreño, 2006):

*Tabla 11. Causas del abandono escolar*

(Fuente: Pedreño, 2006)

Aspecto	Incidencia	Porcentaje
Compañerismo	8	45,4
Relaciones personales (nuevas)	6	
Nuevos aprendizajes	6	
Libertad para asistir o faltar	4	34,0
Ocio	4	
Profesores	4	
Nada	3	
Relaciones personales de superioridad	2	20,5
Relaciones profesor / alumno	2	
Título	2	
Carencia de esfuerzo físico	1	
Horarios	1	
Utilidad de la enseñanza	1	

Observando los datos de mayor interés para la actual investigación obtenemos que un primer bloque, correspondiente al 45,4% de los aspectos señalados como positivos, se refieren al compañerismo y a las nuevas relaciones personales, así como a los *nuevos aprendizajes*. Podríamos conformar dichas menciones como puntos de apoyo para la acción didáctica, basados en el compañerismo, en el interés por los nuevos aprendizajes y en una *bajísima utilidad de la enseñanza*.

## **1.2. Resumen de los aspectos negativos obtenidos en el sondeo realizado**

Los aspectos negativos más destacables según el sondeo realizado, en el programa impartido en el Ayuntamiento de Torre Pacheco durante el curso escolar 2001- 2002, son los siguientes:

Tabla 12. Aspectos escolares negativos que influyen en el abandono escolar

(Fuente: Pedreño, 2006)

Aspecto	Incidencia	Porcentaje
Desinterés por las materias y aburrimiento	8	24.20
Los profesores	7	
Dificultad de los estudios con abandono estudiar	6 5	17.74
Conductas disruptivas por grupos de presión	3	19.35
Estilo de enseñanza aprendizaje	3	
Disciplina	3	
Relación profesor / alumno	3	
No ganar dinero	2	22.58
Influencia malas compañías	2	
Exceso trabajos / ejercicios	2	
Clases	2	
Faltas de ayudas a los más necesitados	2	
Exámenes	2	
Horario	2	
Profesores rasgos de superioridad	1	
Ocio	1	
Frustración tendente a la rebeldía	1	
Libertad de asistencia a clases	1	
Ambiente del centro	1	
Falta de educación de los compañeros	1	
Peleas y problemas con compañeros	1	
Estado de las aulas / colegio	1	
Distancia del centro	1	
Enseñanza no útil	1	

Observamos que las menciones negativas resultan mucho más variadas que las menciones positivas indicadas en el epígrafe anterior. No obstante obtenemos que un primer bloque, correspondiente al 24.20% de los aspectos señalados como negativos, se refieren al *desinterés por las materias que a los alumnos les produce aburrimiento, así como los profesores*. Otro bloque del 17,74% enfatiza *la dificultad de los estudios que les lleva a abandonar los estudios y el hecho de tener que estudiar*. Finalmente, otro bloque del 19,35% enfatiza los aspectos de la relación profesor/alumno, el *estilo de enseñanza/aprendizaje* y la disciplina y las conductas disruptivas generadas por grupos de presión.

Podemos apreciar la preocupación por la relaciones sociales, la libertad y el ocio y los nuevos aprendizajes, y al mismo tiempo el desinterés por los estudios, la dificultad para aprender y estudiar y la fuerte oposición a los profesores como agentes de control de su rendimiento, en relación con las características de la adolescencia estudiadas por

Rice (1997). Entre estas características destacan: el elemento socializador representado por el grupo de iguales y amigos; el aprendizaje de relaciones sociales, como búsqueda de la autodefinición y conocimiento de sí mismo; las amistades, que le van a permitir al alumno la independencia y el apoyo emocional hasta ahora encontrado en la familia (Cotterell, 1992).

También podemos mencionar las apreciaciones de Escudero (2000: 173) referentes a que los fracasos escolares de estos jóvenes “no solo han sido realizados en aspectos de conocimientos y de capacidades intelectuales, sino también en asuntos que han tocado distintas facetas de sus identidades personales y sociales, ambas sustentos de la personalidad de los alumnos, los cuales merecen ser considerados y enriquecidos con políticas de desarrollo adecuadas”.

Igualmente merecen ser destacadas las confluencias detectadas por Orengo (1998) en relación al desencanto del sistema educativo, las actitudes de dependencia y de conformismo respecto a los alumnos y de la realidad cercana, la ausencia de motivación y la perspectiva temporal inmediata. Por su parte, Melendro (1997) señala entre sus causas, la ausencia de motivación, de hábitos de trabajo, de recursos culturales o de la adecuación del contexto formativo a sus necesidades.

En conclusión podemos afirmar que, a pesar de su interés por los nuevos conocimientos, propios de su fase vital, el alumno aprecia que el sistema de aprendizaje le lleva al *desinterés por las materias, que les produce aburrimiento, y a una precaria relación con los profesores.*

La metodología que la investigación se propone sistematizar en la presente tesis, está basada en acciones tipo ensayo que el investigador y otros profesores del programa mencionado y del sistema escolar, han ido experimentando a lo largo del tiempo con resultados positivos. Se trata de mejorar su praxis educativa mediante la permanente búsqueda de recursos y de adaptaciones necesarias para incentivar la atención del alumno, en el currículo en general y en las ciencias sociales en particular. Se intenta incentivar su rendimiento escolar, por medio de acciones tendentes al interés, al disfrute del conocimiento y a su aplicación a la vida ordinaria en su contexto. Finalmente se pretende conseguir aflorar en el alumno un desarrollo personal crítico y ciudadano.

De este modo esta investigación se centrará en el estudio de propuestas educativas en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de metodologías que promuevan *“motivación, hábitos de trabajo y recursos culturales o de adecuación al contexto formativo a las necesidades del alumno, consideradas por éstos como una mejora de su rendimiento escolar y de su desarrollo personal”*.

### **1.3. Potencialidad de lo “local y familiar”**

El conjunto de conocimientos, que aporta la historia local y familiar, no están totalmente desarrollados y contextualizados en los currículos contemplados por la actual *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* BOE núm. 106.

Lo local, como un rico pasado histórico diferenciado y a su vez global, reúne en un pequeño espacio geográfico a la mayoría de los elementos patrimoniales, familiares y etnológicos, cuya explotación didáctica puede representar una mejora y un punto de interés para la comprensión de la cultura del entorno próximo y constituir a su vez una base para entender el entorno lejano.

En la comarca del Campo de Cartagena, lugar donde se realiza esta investigación, confluyen restos histórico-patrimoniales y etnológicos, tradiciones y vida familiar, pertenecientes a todas las épocas históricas. Todos estos elementos resultan definitorios de la cultura local y regional, para comprender la cultura nacional, occidental y global, que nos definen, contextualizan e identifican.

Sin embargo, el paso del tiempo y las nuevas opciones y modas culturales, la llegada masiva de nuevos contingentes migratorios con diversos conceptos culturales, económicos y religiosos, así como las nuevas tendencias de aprovechamiento del suelo en el marco de nuevos intentos de explotación económica, concretada en la apertura al sector turístico, están produciendo un rápido deterioro y desaparición de los elementos patrimoniales, etnológicos y de las costumbres locales y familiares que nos caracterizan.

Las nuevas generaciones de *alumnado* pueden obtener algunos elementos referenciales de su cultura y tradición, por medio de lo local y familiar, que no suplen los escasos espacios culturales actuales existentes. Por consiguiente, la puesta en valor del pasado es necesaria, para la comprensión del futuro desde el conocimiento de la base cultural del propio pasado.

Desde este punto de vista, los centros educativos, aparte de su aporte como punto de apoyo didáctico, pueden evitar su pérdida definitiva con la creación de bases de datos, culturales y etnográficos, que la acción didáctica de los escolares puede ir realizando. Estas bases de datos se convierten en bases constitutivas de una memoria colectiva, bajo la supervisión de los profesores de Ciencias Sociales, que a su vez puedan ser consultadas por otros alumnos, profesionales e investigadores. Deben de ser diseñadas y realizadas por los profesores de las asignaturas desde un punto de referencia del desarrollo de los elementos curriculares, de tal forma que el desarrollo de las mismas y su depósito en el centro enriquecerá y facilitará la acción didáctica de los nuevos alumnos.

Para la delimitación de la intervención y de las fuentes de esta memoria colectiva, el trabajo se puede realizar desde los propios medios de los profesores de Ciencias Sociales, partiendo de la referencia a la historia local y de la familia. En una fase posterior se podría implicar a profesores de otros ámbitos de conocimiento, con el objetivo de obtener un conocimiento global y transversal del currículo oficial.

Un déficit observado en *el profesorado* que imparte la enseñanza de las Ciencias Sociales, es su descontextualización, por ser originarios de otras provincias o regiones diversas a aquellas en las que se ubica el centro de enseñanza, o estar formados en lugares raramente coincidentes con el territorio en el cual desarrolla su profesión, desconociendo así las realidades y particularidades locales de sus alumnos.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto otro elemento de esta investigación se despliega en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Se trata de propiciar “mapas de conocimiento”, disponibles de forma permanente en los centros escolares, que completen la formación del profesorado en el campo de lo local, y que complementen su formación inicial de grado, que carece de formación específica

de lo regional y local, sobre todo en aquellos profesores no originarios de la Región de Murcia. Esta actualización permitirá la aplicación de los conocimientos locales, en la acción y contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, como estrategia didáctica en relación a las referencias próximas del alumno, en cualquiera de sus etapas vitales o escolares.

#### **1.4. Perfil psico-social de los jóvenes que presentan “fracaso escolar”**

Dentro de los factores que influyen en los jóvenes para dejar los estudios y salir del sistema escolar, hemos de tener en cuenta las circunstancias que influyen en su desencanto en general. La cuestión en sí se encuentra estudiada extensamente en diversas obras, que tratan de analizar el perfil diferencial que se presenta en los jóvenes que acceden a Programas especiales, tales como la Iniciación profesional. Dichos jóvenes desean participar y ampliar su formación, pero para ello precisan de un tratamiento más “ilusionante” hacia el estudio y la formación. Este requerimiento es aplicable a esta investigación, cuyo objetivo es la influencia sobre “*el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y por extensión de las ciencias sociales*”.

Zácares (1998) realiza una revisión, de cuyo estudio podemos extraer el denominado perfil diferencial, de los jóvenes envueltos en Programas de Garantía Social, con respecto de los jóvenes que cursan la ESO (Auberni, 1995). Entre los elementos más importantes de dicho perfil se encuentran:

- El desencanto hacia el sistema educativo debido al fracaso persistente, que conlleva baja autoestima y confianza. Las causas que señala Melendro (2011) son: la ausencia de motivación, de los hábitos de trabajo, de recursos culturales o de adecuación del contexto formativo a sus necesidades.
- La cultura de “ir tirando”, la cual se refleja en actitudes de dependencia y de conformismo respecto a ellos mismos y a la realidad más cercana. En concreto, Jiménez señala a un alumno “que ha conseguido descargarse con éxito de toda preocupación de respuesta ante el reto de hacerse adulto” (Jiménez, 1998: 735).

- La valoración del trabajo realizada de una forma más instrumental que intrínsecamente, es decir alejada de la concepción del trabajo como medio de expresión del propio potencial personal.
- La perspectiva temporal inmediata, que implica una fuerte dificultad al planificar un proyecto personal de vida.
- El desconocimiento sobre la estructuración del mundo del trabajo.
- La escasa información sobre sus propias posibilidades formativas y sobre el mercado de trabajo.
- La falta de destrezas personales para la toma de decisiones y la inserción laboral.
- Además se han encontrado claras diferencias en la estructura de identidad, según el sexo, la edad o la situación laboral (Meeus y Dekovic, 1995; Meeus, Dekovic y Ledema, 1997; Zúcares y Sigüenza, 1998).
- El apoyo social recibido, respecto al grupo de iguales, la familia u otros adultos como profesores, puede constituir tanto un factor de riesgo como un elemento de protección para el desarrollo del adolescente. Todo ello depende de otras variables en el individuo, tales como el tipo de vínculos que establece con los subsistemas familiar, escolar y social, o el resultado específico que estemos investigando, como por ejemplo la agresividad (Bender y Lósel, 1997). Así, tanto con el fuerte apoyo a grupos de iguales, como con débiles vínculos familiares, se pueden reforzar conductas antisociales.

Todos estos factores que influyen y confluyen en el desencanto por la educación, que manifiestan algunos jóvenes y adolescentes, deben ser tenidos en cuenta a la hora de ofrecer recursos y metodologías tendentes a la mejora de la praxis educativa.

### **1.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículum**

Todos los elementos expuestos anteriormente se materializan en la aplicación del contenido curricular. En 1998 Gimeno se preguntó acerca de qué son tareas de enseñanza, indicando que: *“las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método [...], pueden ser un buen recurso de*

*análisis, en la medida en la que una cierta secuencia, de unas cuantas de ellas, constituye un método pedagógico, acotando el significado real de un proyecto de educación, que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades”.*

Del discurso de Connell (1993:50), en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede subrayar que: *“el currículo no es sólo una declaración de lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del profesor: describe un proceso laboral. La apropiación de conocimientos y destrezas por parte de los alumnos se produce a ritmo diferente y por caminos diversos”.* A continuación destacamos algunos de los aspectos más importantes de su discurso.

### **1.5.1. Concepto de los aprendizajes comunes**

La “producción” de aprendizajes comunes institucionalizados en el currículo académico, su lenguaje y sus prácticas de aprendizaje y de evaluación, se traduce también en una exclusión general de los alumnos de la clase trabajadora del mundo del aprendizaje superior y de los recursos a los que da acceso.

Una consecuencia típica de las divisiones sociales en la escuela es la fragmentación del currículum. El “trabajo académico” tiende a separarse del tipo de aprendizaje que se produce en un taller, una panadería o una agencia tipográfica. Este último suele considerarse un tipo de currículo subordinado o inferior y se asocia con la educación de las clases sociales inferiores.

El currículo está diseñado como apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto, organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva. Será con toda probabilidad un currículo que genera división social, al que denomino “currículo hegemónico de los sistemas educativos occidentales”, porque contribuye a generar y reforzar la jerarquía de clases en la sociedad en general.

Existen programas para la organización y transmisión del conocimiento, que pretenden establecer una relación determinada entre el proceso educativo y las fuerzas sociales y surgen en unas circunstancias históricas definidas, apoyadas por intereses

particulares, que tienen efectos sociales específicos y consiguen mayor o menor aceptación material.

### **1.5.2. Los aspectos de la política legislativa dominante y su influencia sobre el currículo**

Connell (1985:56) expone que: *“el currículo de la corriente principal es hegemónico en las escuelas en el sentido de que: margina otras formas de organización del conocimiento; está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas; ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje, que el sentido común dicta a la mayoría de las personas”*.

Superar el relativismo, la idea de numerosos “conocimientos” válidos por igual, prescindiendo de la definición concreta de conocimiento contenida en ese currículo hegemónico, que condena a los grupos excluidos a una continuada exclusión, es embarcarse en una estrategia de “inversión de la hegemonía”. Dicha “inversión” busca una forma de organizar los contenidos y los métodos, que se sustente en la experiencia de las personas desfavorecidas, que se extienda a todo el sistema escolar y que no quede restringida a determinados enclaves. De esta forma se pretende convertir una estrategia defensiva y compensatoria en una estrategia proactiva y universalizadora.

En general, para Connell (1993: 59): *“la posición de los que llevan la carga de la desigualdad social es un punto de partida para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus ventajas”*.

Frente al currículo académico existe un programa educativo comprensivo y de aprendizajes comunes, que posee dos vertientes. Por un lado sigue el principio de la justicia social en la educación, porque encarna los intereses de los menos favorecidos. Y por otro lado es intelectualmente mejor que otras formas de conocimiento, al otorgar un sentido más preciso a la estrategia de la inversión de la hegemonía.

### **1.5.3. Principios de la justicia curricular**

Una serie de circunstancias influye en la desigual influencia del currículo según las distintas circunstancias en que se desenvuelve y socializa el alumno, al margen de sus propias capacidades.

#### **a. Los intereses de los menos favorecidos (Teoría de John RAWLS)**

Se requiere de un currículo contrahegemónico, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos y decidido por los profesores que trabajan en las diferentes situaciones de desfavorecimiento. Se trataría por ejemplo de plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no desde los ricos, establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, plantear las relaciones raciales desde la perspectiva de los extranjeros y exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales.

De manera específica se resalta que (Connell, 1993: 63-67):

- Para garantizar la justicia social no sirven los currículos de guetos separados y diferentes, porque dejan intacto el currículo hegemónico en vigor. Más bien se trata de reconstruir la corriente principal desde el cambio del punto de partida, de forma que encarne los intereses de los menos favorecidos o desde la posición de los menos favorecidos (Walzer, 1986).
- No sirve un único proyecto contrahegemónico, sino modelos que abarquen toda la variedad de desigualdad, género, clase, raza, religión y nacionalidad. Un currículo contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículo tradicional y debe de garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y a los descubrimientos científicos.

#### **b. Participación y escolarización común**

Ser participantes activos en esta toma de decisiones requiere una diversidad de destrezas y de conocimientos, incluida la habilidad de adquirir estos últimos. Esta diversidad debe alcanzar a todos los ciudadanos (Walzer, 1986), ya que no es posible

una democracia en la que “algunos ciudadanos” sólo reciban las decisiones que otros han tomado (Pateman, 1988). Este criterio descarta cualquier tipo de selección, de evaluación competitiva, de mecanismos de agrupamiento y de clasificación en la escolarización, mientras que actúa el currículo común, ya que estos mecanismos diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros.

### **c. La reproducción histórica de la desigualdad**

Existe un conflicto entre el criterio de la ciudadanía participativa - que exige un currículo común - y el criterio de servir a los intereses de grupos específicos y de las personas menos favorecidas. El conflicto entre ambos se puede desarrollar de una forma productiva, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales favorecedoras de la desigualdad, ya que su existencia no es estática sino más bien un proceso de producción y de reproducción de relaciones sociales.

Los efectos sociales del currículo deben analizarse, como por ejemplo la producción histórica de más igualdad, a lo largo del tiempo. De esta forma, tanto el criterio contrahegemónico como el criterio de ciudadanía participativa, se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Este tipo de educación produce una elevación de la capacidad de los vecinos, articulando sus propias necesidades y atendíéndolas sin interrupción (Duke, 1986).

A continuación se indica tres lógicas a tener en cuenta en el currículo:

- *La lógica de la compensación*, principio por el que se suministran recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en situación de desventaja (Connell, 1993:73).
- *La lógica del currículo opositorista*, en la que se rechaza el currículo general, con la intención de acotar un área de práctica educativa en la que se pueda desarrollar un currículo separado, el cual pueda controlar a los desfavorecidos y así conseguir un tipo de educación que satisfaga sus necesidades específicas (Sharp y O’Leary, 1989).

- *La lógica del currículo contrahegemónico*, que intenta generalizar el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlo en un enclave diferente.

Se trata de tres lógicas del currículo que se pueden desarrollar partiendo de la justicia social y que no tienen por qué excluirse mutuamente, sino que más bien un programa efectivo de justicia social pasaría por todas ellas de una forma u otra. Sin embargo, existe un desarrollo lógico de la primera a la tercera, que tiene en cuenta lo que cada una puede abarcar y hasta dónde puede llegar.

## **2. Finalidad global de la investigación**

La finalidad de la investigación centra su interés en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el conocimiento de la historia local y familiar. Se entiende como una mejora del conocimiento que aporta a los alumnos y como un conjunto de elementos para su desarrollo intelectual, su integración social y su actitud crítica como ciudadanos.

### **2.1. Problema de investigación**

El problema educativo que centra la investigación es *“un insuficiente e inadecuado conocimiento de la historia, y por extensión de las ciencias sociales, en los alumnos de Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria) y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). De aquí se extrae la necesidad de un conocimiento significativo de los hechos históricos y sociales enlazados con su contexto local y familiar, en el marco del conocimiento de lo general, que favorezca el interés educativo del alumnado y su desarrollo personal dentro de su contexto social”*.

### **2.2. Finalidad de la investigación**

La finalidad de la investigación se centra en *“la cumplimentación de propuestas metodológicas que permitan al alumno la interrelación de los hechos histórico-sociales*

*pasados con su contexto social actual, dotándolos de elementos de interés por el conocimiento”.*

### **2.3. Campo de acción de la investigación y su finalidad**

El campo de acción de la investigación es la concepción metodológica del aprendizaje de la Historia y por extensión de las Ciencias Sociales, desde las aportaciones de la historia local y de la familia y su vinculación con la historia general y el desarrollo social del alumno de Primaria, ESO y PCPI.

### **2.4. Metodología de la investigación**

La metodología de la investigación varía dependiendo del grupo de alumnos sobre los que se actúa. Para la realización de la investigación se constituyen equipos de trabajo diferentes para cada etapa educativa, y que se encuentran bajo el control del investigador como participante.

En la etapa de Educación Primaria, el equipo de trabajo experimental está constituido por los profesores de Ciencias Sociales de cada ciclo, el investigador como participante y el investigador como observador, en conformidad con cada una de las acciones desarrolladas en la experiencia.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el equipo de trabajo experimental está formado por los profesores de Historia de cada uno de los cursos en los que se aplica la experiencia, el coordinador de Departamento de Geografía e Historia de cada ciclo, el investigador como participante y el investigador como observador, según cada una de las acciones desarrolladas durante la experiencia.

En la experiencia del Programa de Cualificación Profesional Inicial, en su modalidad de talleres profesionales, el equipo de trabajo experimental está formado por los profesores de Formación Básica de cada uno de los perfiles profesionales en los que se aplica la experiencia, el investigador como participante y el investigador como observador, en relación con cada una de las acciones desarrolladas en la experiencia.

La acción se realiza mediante el análisis-síntesis y la inducción-deducción de las circunstancias de cada grupo de actuación, según las experiencias previas del profesorado y los datos recogidos mediante test o cuestionarios en la propia investigación. Estos datos revelan los síntomas o problemas más significativos del proceso educativo, así como los posibles métodos aplicables según cada grupo de alumnos.

Con todos ello, el investigador principal elabora junto al profesorado una metodología participativa, en su diseño y cumplimentación, de unas líneas de acción y de diseño de la experiencia, que se concretizan en cada uno de los proyectos en particular. En estos últimos confluyen una metodología adaptada y unas técnicas específicas, aplicables a cada uno de los grupos de alumnos participantes en la experiencia.

Las metodologías se integran en los modelos teóricos aplicados a cada grupo de alumnos, con diferentes métodos y técnicas empíricas. A partir de las decisiones adoptadas, el investigador principal dirige la capacitación del equipo, para el desarrollo de las fases, de las técnicas y de las tareas de la experiencia.

En la metodología científica, eminentemente teórica, confluyen los modelos educativos y el análisis de las experiencias de la práctica educativa, con las características de los conocimientos de lo local y familiar. Todo ello posibilita un “modelo metodológico integrador” de todos los elementos históricos, sociales, familiares y psíquicos - pedagógicos.

En la fase de conceptualización teórica, expuesta en el marco teórico de la investigación, el investigador principal es el encargado de realizar los estudios epistemológicos que otorgan soporte científico al diseño metodológico, siempre desde el interés del alumno. Ello se realiza a través del enfoque del conocimiento histórico-social global, el cual integre aspectos económicos, sociales, vinculaciones políticas, culturales y religiosas, capaces de atraer el protagonismo y el interés del alumno por el conocimiento y su integración social.

Un principio básico de este diseño es la búsqueda de los elementos histórico-sociales, que favorezcan el aprendizaje y su vínculo con el contexto social, así como de las personas, inmersos ambos como parte de la globalidad nacional o general.

## **2.5. Preguntas científicas**

De las reflexiones anteriores, que nos han permitido estructurar metodológicamente la investigación, podemos extraer las siguientes preguntas científicas estructurales de la investigación:

- ¿Las aportaciones de “la historia local y familiar” repercuten positivamente en la comprensión de los hechos históricos en la ESO y PCPI?
- ¿El modelo didáctico, basado en “la historia local y familiar”, potencia el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales y la inserción del alumno en su contexto social de referencia?
- ¿El modelo didáctico aportado genera recursos de apoyo didáctico, escolar y comunitario, útiles a la comunidad escolar y al desarrollo de la conciencia histórica y crítica como ciudadanos?

## **2.7. Tareas de la investigación**

Para conocer el comportamiento en la práctica y comprobar la validez de la investigación y de la metodología aplicada, esta investigación utiliza métodos empíricos, tales como la encuesta, los denominados cuadernos de campo realizados con los alumnos, los tests de opinión de los alumnos, la observación participante, las fichas de seguimiento de aula del profesor o las reproducciones escritas de los alumnos. Los datos obtenidos son sometidos a métodos de trabajo teóricos, como el análisis, la síntesis y los procesos estadísticos, que a través del análisis interpretativo y crítico, permiten la obtención de propuestas y conclusiones finales de la investigación. De todo ello se extraen las siguientes tareas asociadas a la investigación:

- Análisis y revisión crítica de la bibliografía epistemológica que intervienen en el inicio de la enseñanza de la historia y, por extensión de las ciencias sociales, en la que se sustenta la fundamentación teórica de la investigación.
- Diseño de un método didáctico que complemente y mejore la enseñanza de la historia y, por extensión de las ciencias sociales, basado en el apoyo en “lo local y familiar”.
- Puesta en práctica e implementación del modelo teórico propuesto.
- Creación de “elementos de conocimiento permanentes” de apoyo a profesores, para la mejora de sus componentes didácticos, y al resto de la comunidad escolar, para el disfrute del conocimiento histórico y de desarrollo de actitudes críticas y ciudadanas.

## **2.7. Aporte teórico de la investigación**

- Conceptualiza la existencia de la cultura histórica local y familiar, como referencia de lo regional y general.
- Fundamenta en la didáctica escolar de la historia, la construcción del conocimiento y la interrelación de los aspectos familiares locales y de los aspectos generales.
- Aporta un modelo para la mejora de la praxis educativa, ofreciendo el modelo secuencial y de proceso, adaptable por el profesor o por el centro, a necesidades o particularidades específicas, para su desarrollo mediante la investigación-acción y la creación de materiales curriculares.
- Permite la creación en los centros de materiales didácticos histórico-sociales, acumulables y reutilizables por el profesorado actual y por el venidero, que sirvan base para la mejora e investigación docente.

## **2.8. Novedad científica**

- Propone un “modelo de mejora de la didáctica de la historia” y, por extensión de las ciencias sociales, mediante la inclusión en el currículo ordinario, de las particularidades de la historia local y de las características familiares del entorno de convivencia. Todo ello permite una reflexión ante los hechos históricos y sociales, desde la vivencia del alumno y desde su conexión con el conocimiento general que aporta el currículo ordinario.
- Posibilita la divulgación y el disfrute de lo histórico, creando conciencias sociales identitarias y críticas en la comunidad escolar de referencia.
- Posibilita la creación de “puntos de documentación permanente” en los centros escolares, útiles para la formación permanente de su profesorado y fructuosos como medio de documentación local dirigido a investigadores, entidades públicas y ciudadanos, para su divulgación histórica.

## **3. Objetivos globales de la tesis**

El objetivo de la investigación se centra en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y, por extensión, de las ciencias sociales.

### **3.1. Objetivo general**

Generar acciones metodológicas para la mejora de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, mediante las aportaciones de lo local y familiar, en la “fase de aprendizajes básicos” (Educación Primaria, Secundaria obligatoria y Programas de Cualificación Profesional Inicial), desde el contexto socio-cultural donde vive y se integra el alumno.

### **3.2. Objetivos específicos**

- a) Aportar al profesorado y al alumnado metodologías de conocimiento y recursos didácticos permanentes en contextos educativos, para la mejora de la comprensión y de la actitud crítica, mediante el conocimiento y el disfrute del patrimonio local y de la cultura familiar.
- b) Cotejar la incidencia de las aportaciones del conocimiento de la historia local y familiar con la mejora de la comprensión de los hechos históricos y sociales.
- c) Explorar datos sobre la motivación escolar y el estudio de las ciencias sociales, desde la percepción del alumno.
- d) Fundamentar las transformaciones que experimenta el alumno al aplicarse el modelo de aprendizaje basado en lo “local y familiar”, desde los puntos de vista de la comprensión de los hechos históricos y del enriquecimiento que produce en el alumno en su ámbito personal y en su contexto social.
- e) Potenciar en los centros escolares una base de datos de conocimiento local y familiar, ampliable anualmente, mediante los materiales y recursos didácticos realizados por los profesores del departamento de Geografía e Historia.

**CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**  
**LA HISTORIA LOCAL Y FAMILIAR EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS**  
**SOCIALES. UNA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO RURAL**

**1. Historia local como enfoque historiográfico**

La historia local se caracteriza por referentes básicos, que se presentan como punto de partida. Entre dichos referentes destacan los siguientes:

- La corriente “historia social popular”, alternativa a la historiografía tradicional, que desembocó en experiencias de recuperación de historias locales. Dicha corriente se centra en la acción de los sujetos históricos populares, como una forma de compensar la historiografía tradicional, de la que son exponentes los chilenos Gabriel Salazar, Julio Pinto y María Angélica Illanes, entre otros, sobre todo basándose en la memoria de los ciudadanos y particularmente de los pobres (Salazar y Pinto, 1999). Se manifiesta como una “memoria del espacio que puede ser recorrida” de las personas, que interactúa con la memoria colectiva de la comunidad y de los sujetos comunes y de las corrientes que la componen.

- Los propios procesos del cambio histórico en que vivimos, con especial preponderancia del fenómeno de “lo local”, que se plantea a la historia y a las ciencias sociales, bajo la necesidad de asumir las responsabilidades formativas y la involucración en los procesos sociales, a través de la “historia local” como su herramienta principal.

**1.1. Particularidad de las historias locales**

Cuando hablamos de la “historia local”, en su caracterización y entendimiento, nos referimos a *“un tipo de historia local que se proponga relacionar a los individuos y a los grupos con las estructuras y procesos sociales. Un tipo de historia local que, de este modo, no se aparta del marco histórico general, de las teorías y de los procesos locales, sino simplemente de la historia nacional como punto de referencia, sin*

*convertirse a cambio en una suma de historias particulares contrapuestas a una historia nacional”* (Ruiz Torres, 1993).

Esto ha permitido que la contemporaneidad española, entre otras, haya empezado a tratarse en términos más matizados, sólo cuando una densa historia local ha puesto en suspenso algunos de los tópicos historiográficos recurrentes y menos contrastados en los que la historia general se había nutrido.

Marín (2003, p. 65) plantea la historia local como un análisis concreto, en un marco delimitado, de los fenómenos de mayor amplitud; como una comprobación en el espacio concreto de las teorías generales; como un estudio integral de un territorio determinado o una aparte de la totalidad. La historia local se centra en un espacio reducido y, sobre bases interdisciplinares, intenta alcanzar la comprensión global de la vida cotidiana de sus protagonistas. Así, los análisis locales permiten:

- Una aproximación a la materialidad espacial de las grandes construcciones sociales y a su dinámica interna.
- Una profundización en la génesis de las estructuras y en su desenvolvimiento cotidiano.
- Una información particular sobre los modelos generales.

Para Lacomba (2003: 71) la historia local incluye tres aproximaciones: nivel territorial, que constituye su signo de identidad y fija los límites espaciales que aborda el fenómeno; la temporalidad de su desarrollo, tratando de desentrañar la naturaleza del problema objeto de indagación; el ensamblaje de lo local en lo general, en el sentido de que no hay contraposición entre lo “local” y lo “general”, sino más bien una ligación que permite entender lo “local” como una pieza singular y representativa que forma parte de lo “general”.

La historia local aporta la orientación crítica y la reivindicación, frente a la historia tradicional y oficial que se enseña en la escuela, con el fin de reescribir la propia historia. Una propia historia en la que el barrio o la población son el escenario, y su generación o la de sus padres se convierten en su protagonista (Folchi, 2000).

Así las historias locales son un medio de democratizar la Historia, lo cual implica la conquista de su patrimonio social y cultural, es decir de su memoria colectiva y de su identidad, tal y como afirman Suckel y Larenas (1993).

El individuo, mediante un reconocimiento más profundo de la historia del pueblo, de sus tradiciones y de las formas de vida, busca las señas de identidad que surgen de los procesos vividos por el movimiento social. Al mismo tiempo va construyendo, con el fin de transformarlas en referentes significativos, que los oriente y motive a asumir su rol protagónico y que así mismo les ayude a construir su futuro (TAC, 1994).

## **1.2. La historia local-universal: relación de escalas**

La microhistoria es una práctica historiográfica que surge en la Italia de los setenta. Sin existir una ortodoxia micro-histórica, han existido tres corrientes italianas significativas.

Para Gendi (1997) se trata de una reducción de la escala de observación y del análisis de las relaciones. Así, frente al “micro” de la unidad doméstica y al “macro” de la sociedad más amplia, propone como objeto de investigación a la “comunidad”, como forma de agregación socio-espacial” intermedia, cuyos resultados poseen validez significativa.

Para Ginzburg (1994) lo micro-histórico se basa en la indagación micro-nominalista, apoyada en individuos concretos, para obtener una imagen clara de las relaciones sociales en las que el individuo está integrado. La personalización del objeto de la investigación en el individuo conduce a una reducción de la escala de la observación micro-analítica.

Según el profesor Giovanni Levi, en relación a una situación intermedia, se trata de una práctica basada en la reducción de la “escala de observación” en el “análisis microscópico”, y “una lectura intensiva de la documentación” (Levi, 1993). Dicho autor aprecia que los elementos esenciales de la micro-historia son: la reducción de la escala, la crítica del funcionalismo, la discusión de la racionalidad, el carácter indiciario del

paradigma científico, el papel de lo individual, la atención a los aspectos narrativos, la definición específica del contexto y el rechazo al relativismo.

En conclusión, según la propuesta de Revel (1989), la micro-historia trata de lo local-social, presentándose como un conjunto de interrelaciones, activando configuraciones en constante adaptación y planteando “el acceso al conocimiento del pasado mediante indicios, signos o síntomas”. De ahí que la micro-historia se propone “no sacrificar el conocimiento de lo individual a la generalización”, aunque a su vez intenta “no renunciar a cualquier abstracción”.

Siguiendo las investigaciones y fundamentaciones teóricas de Gabriel Salazar (1999), citado por Folchi (2000), dicho autor argumenta que el fin de la historia de orden neo-liberal se evidencia en sociedades que no saben dar respuesta a problemas como la drogadicción, la pobreza, la violencia o el deterioro ambiental. De este modo entramos en una fase transliberal, que se convierte en una fase gestadora de procesos de transformación social.

Este hecho produce una tensión entre el mundo global y la comunidad local, o de uniformidad contra la especificidad, que deriva hacia una inercia sobre “lo local”, como una incógnita teórica y política, que se plasma “en una cultura viva, enraizada en el pasado y en las redes de transmisión oral directa”. Trata de indicar que en el hemisferio inferior y microscopio de la sociedad civil, esta cultura civil es más activa que la ley y, en cambio, se presenta menos mecánica que el poder central.

Desde este planteamiento se postula que la sociedad civil, integrada por ciudadanos reales y no por individuos-masa, constituya la salida de las comunidades locales, con identidad y memoria de sí mismas. Sobre ellas se abre la posibilidad dentro de este espacio histórico, para que los ciudadanos, como “sujetos sociales”, asuman su historicidad y su condición de “actores históricos”, una condición cotidiana y generadora de cambios históricos venideros. Ello implica un gran salto para la historia, cuya identidad disciplinaria ha estado profundamente marcada por los supuestos positivistas del siglo XIX. La historiografía tradicional ha mantenido a dicha identidad alejada de otras ciencias sociales y de los problemas reales de la “historicidad viva”, que se hace y rehace cada día, tal y como postula Salazar (1999), citado por (Folchi, 2000).

Como objetivo educativo, la enseñanza de la historia local se sitúa más allá del barrio o de la localidad, enlazando con el contexto regional (Clío 92, 1995: 22-27), ya que es relevante para la comprensión de esa tierra el entender la sociedad de esos territorios. A su vez resulta esencial entender las diferencias locales, desde una dinámica entre el centro y la periferia, entre los fenómenos generales y los locales. Finalmente resulta necesario el conocimiento de la historia de los inmigrantes, el cual puede promover una mejor convivencia entre los nuevos y viejos ciudadanos.

Se puede considerar un recurso de enseñanza- aprendizaje, que usa a la historia local para el desarrollo de actitudes correctas de utilización de las fuentes, de procedimientos del trabajo histórico y de la formación de una cultura histórica. En definitiva, un medio para el conocimiento y la comprensión, que potencia las habilidades de lectura y de investigación del alumno.

### **1.3. Estado actual de la cuestión de la historiografía regional. Tendencias y líneas generales**

La historia local ha evolucionado decisivamente como un *fundamento de la historia regional*, dada la mayor posibilidad de control del historiador respecto al ámbito de estudio y respecto a las fuentes necesarias para llevarlo a cabo. Se transforma en un campo de experimentación de nuevas tecnologías para el análisis histórico, así como en un medio para confirmar, a escala reducida y asequible, la estructura interna y los fenómenos que poseen una manifestación “local”, pero que no alcanzan una dimensión más general.

Con ello, el estudio de las estructuras y de los procesos globales ha dejado paso a una perspectiva centrada en el actor individual y en el estudio de sus acciones y concepciones simbólicas. Por su parte la búsqueda analítica de las causas del cambio histórico, en contextos sociales y políticos materiales y supraindividuales, ha cedido terreno a la narración de la vida cotidiana y a la experiencia privada de los protagonistas históricos (Lacomba, 1995).

En los años 90 del siglo pasado se relanzó el estudio de la Historia Local al amparo del auge del estado de las autonomías. Entre 1990 y 1994 se celebró en el País Vasco un programa de apoyo al conocimiento de la historia local, que fructificó con la celebración de seminarios de Historia Local. Estos seminarios permitieron la publicación de la colección denominada “European Local and Regional Comparative History Series”, provista de una secuencia anual dedicada al Reino Unido, Italia, Suiza, Cataluña y a Galicia-Portugal. Dicha Secuencia permitió conocer de primera mano el estado de la cuestión en investigación local y en micro-historia.

Esta iniciativa produjo un punto de inflexión, como afirma Mikel Urquijo (2003), para la revalorización del estudio de la historia local y la potenciación de la memoria colectiva, así como el cese de la resistencia, desde los políticos a su financiación. Desde el planteamiento de dejar de hacer historia de los pueblos a hacer historia desde los pueblos, experiencias realizadas como la del País Vasco, y anteriormente en la Diputación de Vizcaya en 1986, permitieron la formación de becarios en investigación local, así como la creación de becas y su publicación.

### **1.3.1. Estado cuestión de la historia regional y local**

La historiografía regional y local en España se encuentra precedida por los estudios realizados en los territorios históricos de Cataluña, País Vasco y Galicia. Tras la Constitución del 78 se potencian los factores del hecho diferencial y de desarrollo en los territorios que no son los históricos, dando lugar a una organización de la historia como ciencia, por encima del sentimiento regional o nacional o de sus diferentes grados. Así, la investigación más depurada de historia de la prensa en el siglo XIX, es la efectuada por Celso Almuíña dirigida a Valladolid. O una de las mejores descripciones de las estructuras del Antiguo Régimen es la llevada a cabo por Gonzalo Sanz para Segovia (Fernández y Forcadell, 1980: 450).

El avance de los estudios históricos del área regional se produce paralelamente al experimentado por la conciencia de la colectividad de su territorio y por la singularidad de su desarrollo histórico, que ha precedido al resurgir del sentimiento autonómico. Todo ello ha propiciado una recuperación de las particularidades y de las

reivindicaciones de auto identificación y de autonomía política. Posee especial relevancia, entre otros, la Colección de Historia Contemporánea de la Editorial siglo XXI, dirigida por Tuñón de Lara, en la que sistemáticamente se publican síntesis de historias regionales (Fernández y Forcadell, 1980: 450).

Las principales temáticas abordadas en la bibliografía regional sobre Historia Contemporánea han sido: la demografía, la historia agraria y la desamortización; la educación y la literatura regional; las elecciones y los partidos políticos; la Iglesia, la burguesía y el poder político; el movimiento obrero, la historia económica y la emigración.

Las fuentes de referencia, a pesar de su pluralidad y de su diversidad en relación a la investigación de carácter local o regional, han dividido un sistema de organización archivística muy centralizado, en archivos históricos generales o nacionales. Para ello se parte del Archivo Histórico Nacional, de entre cuyas secciones cabe destacar la del Clero secular y regular, la cual recoge los archivos de los monasterios e iglesias incautadas durante la desamortización. Por su parte resultan también significativos el Archivo de Indias de Sevilla, que recoge documentación económica y comercial hasta las últimas décadas del siglo XIX, así como el Archivo de Simancas, entre otros.

A nivel de la Región de Murcia las fuentes pueden ser clasificadas como (Pérez Picazo, Lemeunier y Chacón, 1979):

- Fuentes demográficas: libros parroquiales, censos de población, libros de bulas, levas militares, registro civil.
- Fuentes económicas: fondos notariales, archivos municipales y la información regional existente a nivel nacional, fundamentalmente en el Archivo Histórico Nacional, la Real Academia de la Historia y el Archivo General de Simancas.
- Fuentes de historia social: estadísticas, documentales (archivos municipales, notariales, de corporaciones religiosas y civiles e impresas de prensa).

En un segundo escalón se integran los *fondos administrativos* de las administraciones de las Delegaciones provinciales, como por ejemplo los Archivos de

las Audiencias Territoriales, ricos en historia económica y en procesos desamortizadores, o los Archivos regionales en Valencia, Mallorca, Galicia y las antiguas Chancillerías de Granada y Valladolid. Desde 1931 existen los Archivos Históricos Provinciales, que poseen documentación de protocolos notariales, de Hacienda, Diputaciones, etc.

En un escalón final se sitúan los *archivos locales*, los cuales se clasifican en:

- Civiles de ámbito regional o provincial: el Archivo de la Real Chancillería de Granada, el Archivo Histórico de la Región de Murcia, el Archivo Histórico Provincial de Albacete, el Archivo de la Diputación Provincial de Murcia o el Archivo de Hacienda.
- Civiles de ámbito local, de información agrupada por medio de actas capitulares, padrones, legajos y prensa, siendo los más característicos el Archivo Municipal de Murcia, de Cartagena y de Lorca, entre otros.
- Eclesiásticos: el Archivo de la Catedral de Murcia y el Archivo Episcopal de Albacete, entre otros.
- Otros como: hemerotecas locales y provinciales o de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, Casinos mercantiles, archivos privados de casas nobiliarias o de eruditos, etc.

La bibliografía de estudios de referencia de la Región de Murcia, con mayor énfasis en los estudios sobre la Edad Moderna y corrientes investigadoras actuales, tiene especial tratamiento en la obra denominada "*Bibliografía sobre la Edad Moderna en Murcia*" (Hernández Franco, 1981). Esta obra realiza un profundo estudio de las publicaciones, que se encuentra dividido en diversos periodos históricos, abarcando desde la *Biblioteca del Murciano* de Pio Tejera, a los *Cuadernos* (bibliográficos, historia, geografía, literatura, arte y prensa) de la Academia Alfonso X el Sabio. La obra clasifica las referencias por autores, materias, catalogo de obras generales, áreas geográficas y un apéndice de Tesis Doctorales y de Tesinas de Licenciatura.

### 1.3.2. Problemas epistemológicos de la historia regional y su práctica social

La historiografía regional se ha visto condicionada crónicamente hasta los años 80, debido a la carencia de reflexión y de dependencia de las ideas europeas. Este factor constituye uno de los elementos característicos de la tradición historiográfica académica española, que no ha permitido el estudio, la crítica y la reflexión sobre la historia.

*“El reto más importante de las Ciencias Sociales es la construcción del concepto de totalidad, resultado de la interacción dinámica de las distintas totalidades individuales, que sin perder el objetivo del dialogo de todas las ciencias, tenga en cuenta el peculiar objeto de las ciencias sociales. Y que a su vez asuma un concepto de fuente histórica amplio y percibido más como proceso, que como elemento pétreo individualizado, que evite los acosos reduccionistas”* (Pasamar y Peiró, 1984: 42).

Se trata de un análisis temporal de la totalidad que no divida mecánicamente, como la Escuela de Annales, problemas comunes a disciplinas diversas, sino que más bien presente una obra interrelacionada dentro de un modelo. Implica por lo tanto un mayor diálogo entre el material empírico y las categorías de conocimiento. Así la interpretación de un fenómeno será más rica cuanto mayor sea el grado de interrelación que establezca con la totalidad. Desde esta perspectiva un análisis individualizante nunca se confundirá con el detallismo empirista, si no que la idea de relación se transformará en el punto fuerte del método.

Es preciso dirigirse hacia a un dialogo estructurado en tres niveles: un positivismo lógico y su creencia en la matematización de las ciencias, como una visión integradora, compleja y objetiva de los fenómenos sociales; una teoría crítica de las Ciencias Sociales; y una tradición hermenéutica, como elemento subjetivo del fenómeno social (Pasamar y Peiró, 1984: 42).

En lo regional, la historia local ofrece una convergencia hacia lo local de los aspectos geográficos e históricos en el tiempo y en el espacio. Aporta un modelo de interpretación y de comprensión de "lo local", dentro de las diferentes escalas, al interpretar al pasado histórico local insertado en unos parámetros más amplios, para

entender su contextualización, a la vez que valorar su aportación e influencia para la formación de la historia general (Clío 92, 1995: 25).

En conclusión, se propone la precisión de conceptos, para construir las categorías que permitan poder dialogar sobre la historia regional. Hoy dos planteamientos historiográficos intentan analizar y desarrollar el conocimiento de un modo teóricamente universal. Frente a la postura del historiador que cree en la acumulación de fuentes como una especie de panacea científica, es el modelo el que permite plantear y seleccionar datos. En definitiva se trata de llegar a un estadio en el que “historia erudita” e “historia crítica” no signifiquen dos formas diferentes de entender el pasado (Pasamar y Peiró, 1984: 42).

### **1.3.3. Evolución en la Región de Murcia**

A finales de los 70 sólo disponían de síntesis regionales las Comunidades de presencia del poder central (Madrid y las dos Castillas), y las de una fuerte conciencia regional (Galicia, Cataluña, Valencia y Andalucía). Los estudios regionales murcianos se debían a las aportaciones particulares de los eruditos locales antiguos y modernos, tales como Cascales (*Discursos Históricos de Murcia y su reino*), Morote (*Blasones y antigüedades de la ciudad de Lorca*), Díaz Cassou (*Serie Obispos de Cartagena*), Merino Álvarez (*Geografía histórica del reino de Murcia*) o Amador de los Ríos (*Murcia y Albacete*), entre otros.

La breves referencias investigadoras se debían a los trabajos del profesor Torres Fontes, de la Universidad de Murcia y Archivero municipal de Murcia sobre Historia Medieval; la revista *Anales de la Universidad de Murcia*, que en su historia de 1943 a 1978, solo contiene seis trabajos, tres de los cuales son de Jiménez de Gregorio; los *Papeles del Departamento de Geografía* y la revista *Murgetana* de la Academia Alfonso X el Sabio, que de sus doscientos veinticinco artículos publicados hasta 1980, sólo once son de historia local y sólo uno de ellos reúne carácter científico, concretamente el de María Teresa Pérez Picazo, así como su libro *La oligarquía y campesinado en Murcia*, el cual fue presentado en 1979 por la Academia Alfonso X el Sabio (Nicolás, 1980: 476).

Especial importancia tienen en esta difusión netamente científica y dirigida al gran público: la "Academia de Alfonso X el Sabio" de Murcia, para el desarrollo de los estudios sobre Ciencias Sociales; la "Sociedad Económica de Amigos del País" en Murcia, que en estos años experimenta una intensa renovación para la toma de conciencia del hecho regional; las revistas "Murcia", "Al-Basit", "Miscelánea Medieval Murciana", etc.

La historiografía contemporánea de la Región de Murcia inició su andadura a comienzos de la década de 1980, cuando aquellas comunidades sin una conciencia histórica motivadora, como León, Aragón, Extremadura y Murcia, comienzan a cuestionarse las historias regionales. Las causas se derivan de la falta de un regionalismo murciano y del motor investigador de la Universidad en su concepto moderno.

Como precedentes de la historia regional en los años 80 se encuentran, como creadores de líneas de investigación y de dirección tesis en temas regionales, los profesores: Juan Bautista Vilar, adjunto de Historia de España; M<sup>a</sup>. Teresa Pérez Picazo, catedrática de Escuela de Formación del Profesorado; Pedro Maset Campos, profesor de Historia de la Medicina.

Un punto de inflexión en la historiografía e investigación regional murciana va a ser la aparición de los estudios del francés especialista en historia local, Guy Lemeunier. Y, cómo no, las investigaciones de un joven especialista en historia local en la Edad Moderna, Francisco Chacón Jiménez, que representa la innovación metodológica y la puesta en práctica de los principios de la "historia total" con su obra *Murcia en la Centuria del Quinientos* y su investigación sobre la demografía murciana en los ss. XV-XIX (Hernández Franco, 1981). Ambas obras suponen un replanteamiento de la Historia de Murcia en el contexto español.

Así, la publicación de la obra *Materiales para una historia del reino de Murcia*, de Pérez Picazo, Lemeunier y Chacón (1979), que comienza con la reflexión "Murcia no tiene historia", va a representar un cambio de tendencia que inaugura una investigación regional, de la generación histórica de los 80, desmitificadora y estimulante. Dicha publicación establece una serie de estudios dirigidos al

encuadramiento regional, tales como los estudios de las estructuras económicas, demográficas y sociales, los cuales propulsan las nuevas líneas de investigación regional.

Otra de las obras más emblemáticas y extensas publicadas durante este periodo histórico es la *Historia de la Región de Murcia*, dividida en diez tomos y publicada en el año 1980 y siguientes por la editorial murciana Ediciones Mediterráneo. Esta obra representa un compendio de la nueva investigación regional, a la vez que una sistematización del conocimiento anterior, bajo la dirección de Francisco Chacón Jiménez y la literaria de Antonio Segado del Olmo, junto a la coordinación temática de M.<sup>a</sup> M. Ayala, en la sección de Arqueología; J.L. González, en la sección de Geografía; F. Flores, en la sección de Etnología e Historia; y finalmente C. Gutiérrez-Cortines, en la sección de Historia del Arte. A esta obra le seguirán las *Historias de Cartagena*, dirigida por Julio Mas, o las de Lorca, Albacete, etc. En investigación académica destaca la *Bibliografía sobre la Edad Moderna en Murcia*, de Hernández Franco y publicada en 1981 por la Academia Alfonso X el Sabio. Es de destacar el impulso editorial promovido en este periodo gracias a "Ediciones Mediterráneo", dirigidas por Fulgencio Pedreño y Enrique Sallares, y que propician la publicación de grandes obras y de enciclopedias murcianas de contenido regional.

En los últimos años se desarrolla una gran tarea investigadora en el campo de lo local o regional. De entre las líneas de investigación actuales destacan las relativas a la demografía histórica y al desarrollo de los estudios relativos a la familia (Domínguez, 2007).

En referencia a Murcia se ha abordado una gran variedad de trabajos divididos en diferentes temáticas, las cuales podríamos clasificar principalmente en el medio, demografía y familia, economía, estructuras sociales y mentalidades. En ellas destacan los elementos del espacio, los hombres, los problemas económico-sociales, las mentalidades y la cultura popular y las monografías locales (Pérez Picazo, Lemeunier y Chacón, 1979: 190).

Las líneas de investigación en Murcia, en Historia Moderna y Contemporánea, se desarrollan desde la Universidad de Murcia fundamentalmente por medio de la

promoción y realización de los seminarios como los siguientes de: *Metodología y Fuentes para la Historia del reino de Murcia en la Edad Moderna*, dirigido por el profesor Francisco Chacón; *Estructura economía y cambio social: Europa siglos XV-XIX*, dirigido por el Dr. Joaquín Azagra; y *Problemas específicos de la Historia Contemporánea de la Región de Murcia*, bajo la dirección de la profesora M.<sup>a</sup> Teresa Pérez Picazo (Chacón y Hernández Franco, 2007).

Especial transcendencia alcanzan los estudios referentes a la historia de la familia, debido a su enfoque globalizador de las distintas temáticas y a su impulso investigador a nivel regional y local, profundizando en sectores anteriormente desconocidos como las élites urbanas, las oligarquías, las redes clientelares desde la estrategia de las alianzas matrimoniales, los mecanismos del poder y sus contraprestaciones entre el poder real y el poder municipal, la fusión de los intereses de la clase nobiliaria y la burguesía (Domínguez, 2007).

#### **1.4. Plano metodológico**

Desde los aspectos metodológicos se abordan la temática, los procesos, paradigmas, saberes, contenidos curriculares, etc., que afectan a la enseñanza de la historia, y las ciencias sociales y su didáctica.

##### **1.4.1. Desde el plano metodológico**

La historia local realiza:

- Un análisis de la temática local como objeto de estudio, entendida como una parte del fenómeno histórico general.
- La inserción de la problemática local en el contexto regional que la engloba.
- Un enlace de todo lo anterior en la historia nacional/general, que permite así encuadrar, situar y valorizar el papel de lo local en el conjunto más amplio del proceso histórico del que es una parte. Siendo la secuencia a desarrollar la local-historia, la regional-historia y la nacional-general, lo

cual permite enlazar con la dimensión histórica real de los procesos locales (Lacomba, 1995: 88).

Las historias escritas por sujetos no profesionales están desprovistas de los rigores del trabajo de reconstrucción histórica académica. Sin embargo, están escritas de acuerdo a estructuras y estilos personales y, con su espacio y sentir, son un punto de encuentro comprensible para ellos, capaz de hacerles sentir parte de la Historia, como lo expresan los trabajos de Díaz y Galván (1991: 29): *“la reelaboración de la historia local...., no solo supone una suma de hechos ocurridos, sino un ejercicio de reflexión desde el presente, con los valores y experiencias acumulados. Percibiendo lo vivido tal como se recuerda, quizá no como realmente fue”*.

El conocimiento de lo local constituye así mismo “historias abiertas”. No son monopolizadoras de la verdad, pues se basan en el relato del recuerdo, más que en el texto definitivo. Son sobre todo memoria y oralidad y, como tal, un producto vivo, mutable y sometido a procesos de significación y de re-significación entre el devenir contemporáneo y el recuerdo del devenir pasado de los sujetos, tal y como expresa Mario Garcés (1997: 8): *“se harán visibles vacíos e imprecisiones. Muchos lectores sentirán la necesidad de enriquecer, criticar y ampliar el relato. Este es el resultado deseado por quienes trabajamos en esta historia”*.

A su vez las historias locales aspiran a reinsertarse en el proceso histórico contemporáneo que se está viviendo en la localidad. Es decir, se convierten en herramientas para la producción y acción de la historia, donde los protagonistas encuentran en ellos las respuestas, fuerzas y orientaciones para el presente y el futuro.

#### **1.4.2. Método: paradigma adoptado**

La investigación sigue un paradigma alternativo a los dominantes (positivista y post-positivista), el paradigma constructivista, cuyos principales rasgos son los siguientes (Guba y Lincoln, 1994):

- A nivel ontológico desplaza el realismo ontológico hacia un relativismo ontológico: las realidades son aprehensibles bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles.
- A nivel epistemológico es transaccional y subjetivista: se supone que el investigador y el objeto de la investigación están interactivamente ligados, para que los “hallazgos” sean literalmente creados a medida que sucede la investigación
- A nivel metodológico es hermenéutico y dialéctico: se dirige a la reconstrucción de construcciones sostenidas previamente.
- La meta de la investigación se centra en la comprensión y reconstrucción de una construcción que las personas inicialmente poseen.

La metodología se adapta en sus aspectos expositivos y particularidades, mediante el lenguaje y categorías. Así el paradigma establecido permite una posición particular del investigador y un uso particular de los métodos, como sostienen Guba y Lincoln.

Esta metodología nos permite dar énfasis a una serie de connotaciones de nuestra investigación, tales como (Tenorio, 2004):

- Otorga *relevancia al contexto* del alumno, en particular a las relaciones que se establecen con él y al lugar que ocupa en su vida familiar diaria. Analiza lo que el alumno sabe, busca y cómo lo busca, ya que este saber no puede entenderse sin tomar en cuenta los referentes que llevan a producirlo.
- *La inclusión del significado y del propósito*, que busca comprender el significado que poseen para el alumno los saberes que elabora (desde su perspectiva local y familiar) y el propósito de dicho conocimiento. Observando si le sirve para insertarse en su mundo, de una manera simbólica o para escapar de él.
- *Ensayo ideográfico*, que permite conocer aspectos que no han sido estudiados.

- *Interés por explorar*, que permita constituir y construir nuevas fuentes de exploración y de conocimiento.
- *Naturaleza interactiva*, entre el investigador y el investigado, ayudando al alumno a elaborar el saber durante la experiencia de lo local y familiar, de tal forma que le ayude a organizar su saber y a objetivarlo. Se trata por tanto de una idea de co-construcción, que mediante preguntas e información, permita al alumno modificar su saber para ayudarle a reorganizarlo. Así las respuestas del alumno, las nuevas preguntas y sus perplejidades surgen de la dinámica de la intervención, que mediante el dialogo permite dar un significado a su saber, de una forma objetiva, neutra y fiable. Cada uno de estos aspectos los desarrolla Tenorio (2004).

### **1.5. Historia local y patrimonio cultural**

El patrimonio, como conjunto de ideas o saberes objetos, es propio de la actividad mental humana. Aparece como objeto de los contenidos de los aprendizajes, con independencia de que su ámbito sea escolar o no, y dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El patrimonio está constituido por "*elementos, tales como: objetos materiales, teorías científicas, concepciones religiosas, mitos, etc., que teniendo en origen un pasado, es considerado un objeto socialmente necesario para que un sujeto pueda actuar de una manera correcta sobre los fenómenos del presente*" (Llobet Roig y Valls Cabrera, 2003: 25).

El patrimonio es lo únicamente observable e identificador de la historia, que nos permite una aproximación científica al pasado dentro los entornos de enseñanza (Hernández, 2003).

El patrimonio, como instrumento en la didáctica de las ciencias sociales, ha contribuido a abordar la construcción del conocimiento y del pensamiento social del alumno en los espacios de la educación formal. Para ello proporciona una dimensión temporal y social, que lo convierte en recurso idóneo para su utilidad con los alumnos

en las aulas, con independencia de su edad y de sus características socio-económicas (Ballesteros, *et al.* 2003).

### **1.5.1. Patrimonio y constructivismo**

El modelo de aprendizaje basado en el constructivismo implica que, más que sacar conocimientos de la realidad, ésta solo adquiere significado en la medida que la construimos. Como aprendizaje significativo, el constructivismo, parte de los conceptos que el alumno posee, de las capacidades de razonamiento que caracterizan a los estadios evolutivos del mismo y de la propia experiencia y vivencia del alumno. Según el constructivismo, para alcanzar un aprendizaje significativo, es necesario un proceso activo, en el que exista una formulación interna de hipótesis que sea contrastada posteriormente y que no sea meramente manipulativa. En definitiva exige un proceso de reflexión y no solo de activismo (García Gómez y Nando Rosales, 2000).

Así entre los elementos de la enseñanza en el patrimonio, aplicables de esta teoría, se encuentran: el estudio de las percepciones previas, la necesidad de diferenciar las estrategias de aprendizaje según los niveles escolares, el planteamiento de los contenidos mediante problemas o hipótesis de trabajo y la reflexión frente al activismo. Todos ellos son rasgos que se deben añadir al desarrollo de los contenidos desde el propio currículo y no como “extraños adosados” a éste (Guerra de la Torre y Mestres, 2003).

Durante las últimas décadas los aspectos patrimoniales han ganado presencia en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y en los diseños curriculares de educación primaria y secundaria. No obstante se continua considerando como un “recurso” de las enseñanzas de geografía e historia, cuando en realidad su papel es medular y se sitúa más allá de la función de apoyo (Hernández, 2003).

### **1.5.2. Patrimonio y contenidos curriculares**

Tradicionalmente las didácticas de historia y geografía han partido de discursos narrativos cerrados y al servicio de posiciones ideológicas, ya criticadas por autores como Altamira, Dewey, etc. y por movimientos de renovación pedagógica. Dichas

posiciones se encuentran basadas en la memorización de conceptos influenciados políticamente y, de algún modo, dominantes. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que los bienes patrimoniales son fuentes primarias, y por tanto, no son un recurso sino la base de conocimiento histórico.

La historia es una ciencia, cuyos saberes y metodología se pueden enseñar y aprender desde las fuentes primarias del patrimonio y desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la ciencia histórica. El patrimonio permite la observación directa y el desarrollo de métodos de análisis, situándonos en una dimensión abiertamente procedimental y científica en los entornos de aprendizaje (Hernández, 2003). El patrimonio, como espacio interdisciplinar en el que se relacionan conceptos diversos de geografía, arte, historia, ciencia, técnica, etc. se encuentra explícita o implícitamente presente en los contenidos procedimentales, y tiene su importancia desde el punto de vista de los contenidos conceptuales y actitudinales.

*“Para la didáctica de las ciencias sociales lo importante, es como las personas aprenden conceptos y métodos de geografía e historia e indistintamente en los más diversos contextos, y con las más diversas técnicas. Lo importante es dar a conocer o comunicar de manera comprensiva saberes y contenidos científicos”* (Hernández, 2003).

## **1.6. El aprendizaje de la historia**

Teniendo en cuenta que la presente investigación se basa en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, su aprendizaje debe, siguiendo los postulados de Reyes González (1999):

- Acercar al alumno a la vida cotidiana, convirtiéndose en un "espacio social" de aplicación práctica de sus saberes.
- Alejar al alumno del pensamiento histórico basado en lo político y distanciarlo de las personalidades.

- Darle utilidad práctica para su vida, vinculando al alumno con el contexto social y despertando su preocupación por "lo local".
- Dotar de significado al aprendizaje, despojándolo de la mera mecanización y otorgando al alumno un papel protagonista y de reflexión sobre lo conceptual.
- Ofrecer al alumno habilidades de pensamiento histórico y elementos de descripción, narración y explicación sencilla de los hechos históricos, mediante elementos lógicos y de valoración.
- A la vez que el docente, debe alejarse de la utilización excesiva del libro de texto y del discurso oral, fomentando métodos participativos y utilizando la práctica escolar para resolver los problemas pedagógicos de su asignatura.

## **2. Historia de la familia**

La familia ha conseguido en las últimas décadas un espacio propio en el conocimiento histórico a la vez que se constituye en una herramienta para la comprensión de las transformaciones económicas, sociales y culturales (Chacón y Hernández Franco, 2007).

### **2.1. Conceptualización y objeto**

La historia de la familia, como disciplina de conocimiento, no tiene una unicidad de objeto, sino que el conocimiento está determinado por la diversidad y complejidad, fruto de las condiciones sociales en las que se enmarca. Como disciplina consiste en un conjunto interdisciplinar de conocimientos entre las diferentes ciencias sociales, tales como la Historia, Antropología Social, Sociología, Derecho, Etnografía o Demografía Histórica, que la enmarcan en una construcción social regulada por la costumbre y las leyes. Estas últimas evolucionan y se articulan según la propia evolución y significados socioculturales y políticos que regulan la civilización y cultura, en la que la familia se desarrolla.

Se trata por tanto de un punto de confluencia en la historia social, destinada al análisis de la dinámica de la vida social del pasado y del estudio de sus estructuras sociales. Se realiza tanto desde las diferentes concepciones políticas que estudian a la familia, partiendo del fundamento de los valores que sostienen a la sociedad, tanto como por su consideración de fuente de la desigualdad social. Todo ello se debe a que la lenta, pero continua evolución de la sociedad española en su conjunto, identifica a su vez sus comportamientos, actitudes y valores culturales a través de los cambios y de la aceptación de los derechos civiles (Chacón y Bestard, 2011: 11).

En el proceso histórico seguido por la institución familiar no existe un modelo único de familia española, ya que su pluralidad, diversidad y complejidad están condicionadas por el contacto entre dos civilizaciones y culturas diferentes, la cristiana y la musulmana. Ambas civilizaciones imprimen a la institución familiar marcos legislativos y culturales que afectan a sus sistemas de herencia, transmisión de la propiedad o relaciones de parentesco. Todo ello se halla enmarcado en un contexto de relaciones sociales de amplia diversidad y pluralidad histórico jurídica y territorial respecto a sus sociedades específicas y familiares, en referencia a un marco de jurídico de derechos civiles.

El interés por la familia se encuentra acreditado por una relación directa entre los cambios y transformaciones socio-políticas y la evolución de la familia, los cuales se centran en los cambios sociales, familiares y del matrimonio en las transformaciones que se producen en la organización social. Este hecho se coteja en la inquietud por el conocimiento de las consecuencias que operan en los procesos de industrialización, urbanización y migraciones, los cuales modifican las relaciones de producción y en consecuencia de sus sistemas sociales de jerarquización y de dominación. Dichos sistemas repercuten en el sentido de percepción y de sentimientos del individuo y en las familias y en la comunidad, como objeto del análisis social y político, en los trabajos de Le Play, Engels, Costa, etc. (Chacón y Bestard, 2011: 11).

La historia de la familia ha experimentado un auge singular debido a la revisión historiográfica de los años 1970-80, al introducirse nuevas formas de comprensión de la evolución social y al aplicarse métodos y formas interdisciplinarios en el análisis histórico. La historia de la familia se convierte en un instrumento para el examen de las

estructuras sociales del pasado. Respecto a este aspecto España constituye un punto de especial interés por ser el lugar de contacto entre dos civilizaciones, con puntos de integración de las prácticas y modos de vida entre ellas, así como una diversidad de sistemas de herencia que se unifican teóricamente y la promulgación tardía del Código Civil en 1889, a diferencia de las corrientes europeas.

Según Pierre Vilar (1987: 9) la familia exige un tratamiento interdisciplinar y sugiere un tratamiento histórico totalizador, ya que la familia se aborda como:

- Un hecho demográfico, determinante y determinado
- Un hecho económico, como unidad de producción fundamental, ligada a la aparición de dinastías, estrategias comerciales, etc.
- Un hecho jurídico, en cuanto cristaliza la relación entre el trabajo, la tierra, el hombre, la mujer y los hijos.
- Una relación humana, unida a lo sagrado y a lo religioso, que se desarrolla en una evolución actual influida por la intervención técnico-científica del campo de la genética y de la transmisión de la vida.

Así es, como *"una aparentemente reducción del campo de investigación del historiador, le obliga a descubrir de nuevo que "toda historia es total"*.

La familia, como objeto historiográfico, estudia e integra al individuo en su contexto biológico y socio-cultural, que lo supone como una explicación del conjunto de la organización social. Su máximo interés incide en el conocimiento y la explicación de los cambios sociales. Sus líneas fundamentales de investigación se centran en el análisis de las distintas vertientes y perspectivas demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales, así como en los aspectos de las reformas legislativas a través del tiempo. Dichas reformas marcan las rupturas fundamentales que condicionan a los procesos sociales.

El conocimiento actual de la historia de la familia, como línea de investigación de futuro, debe partir del individuo en su espacio vital, social y económico: la familia y, a partir de ella, entender su proyección. Aspectos como el matrimonio, la herencia, la solidaridad de la parentela como forma de cohesión social, han propiciado un

debilitamiento del linaje en favor de la primacía de la familia conyugal y del individualismo, con una separación entre la vida pública y la privada. Su evolución ha afectado a cuatro factores que explican los cambios y las transformaciones: jerarquía social, capital relacional, relaciones de producción y mercado y relaciones de parentesco.

Especial importancia han acreditado en su expansión los acuerdos sociales sostenidos por las relaciones sociales de parentesco y de clientelismo, en las cuales la jerarquía y la desigualdad social se fusionan y concretan en el matrimonio, en la mujer y en las relaciones de género, que es donde se han producido las transformaciones más profundas de la sociedad (Chacón y Bestard, 2011: 26).

## **2.2. Evolución y corrientes de historiografía familiar. El estado de la cuestión**

El interés por la historia de la familia nace a través de las profundas transformaciones como institución. Estas transformaciones incluyen los procesos sociales y políticos y el papel de la institución familiar desde su perspectiva biológico-reproductiva y, sobre todo, jurídica, social y cultural, aceptada en el marco del individuo y del conjunto de la comunidad (Chacón, 2003).

*La primera etapa* de estudios familiares estuvo protagonizada por los estudios en el contexto internacional dedicados a los grandes procesos socio-económicos, tales como la revolución industrial, la transición demográfica o las migraciones.

Los estudios de la familia pasan por varias etapas previas, influenciados por estudios como los de Joaquín Costa. Este último influyó especialmente a través de su tesis sobre la causa del empobrecimiento y de la decadencia de Castilla, producida por la división igualitaria de la herencia, así como por el contraste con Aragón debido a la fuerza y mantenimiento de la riqueza, que supone la concentración de la misma en una sola mano mediante el régimen hereditario único por mayor edad.

Otro tipo de acercamiento previo a la historia de la familia estuvo representado por las historias locales de justificación de limpieza de sangre, las cuales legitimaban a

los grupos dirigentes y a las genealogías, aunque dejaban incompleta la explicación de la organización social.

*La evolución de la historiografía de la familia española* procede de la mano de obras como: el Diccionario Carrafa; la Biblioteca genealógica, de don Luís Salazar de Castro, en Soria; o la Historia Nobiliaria Española, de Miguel Lasso de la Vega, depositada en la Casa de Velázquez en Madrid (Mesa, 1997).

La historia de la familia aparece como una corriente historiográfica reciente, que arranca de la década de 1970. Se trata de un nuevo objeto histórico desgajado de los estudios de otras ciencias como la Sociología, del concepto jurídico del Derecho o de las libertades públicas de las organizaciones políticas.

Sin embargo, el gran salto es una consecuencia de los estudios de la antropología anglosajona de los años 1960-1980, efectuada por: el grupo de Cambridge; los seminarios portugueses de Oeiras, bajo la dirección de Robert Rowland; la creación de la Asociación de Demografía Histórica Hispano-Portuguesa en 1983; el Seminario de Familia y Elite de Poder en el Reino de Murcia. Nos encontramos por tanto ante los siglos XV-XIX, que implican una revolución de la historia de la familia desde la historia social, con estudios sobre el matrimonio en su vertiente demográfica, la reconstrucción de las familias, el análisis tipológico de los hogares, la movilidad y la reproducción social, etc., que representan a sus grandes líneas de preocupación.

La segunda etapa, característica de final del siglo XX, está influida por los avances de la tecnología aplicada a la fecundación y por sus consecuencias sobre el parentesco y formas de familia, tras la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo, hecho que ha provocado un cambio en sus pautas y significación.

El paso efectuado entre finales del 1970 y 1984 termina por convertir a la familia en un objeto autónomo dentro de las Ciencias Sociales. Se produce la ruptura de sus lazos con la demografía histórica, en términos de ampliación conceptual y teórica, como variable entendida en el sentido de una unidad de análisis en sí misma. Mientras tanto el hogar debe entenderse en términos de proceso y para ello pasar de la realidad

y concepto de "familia" al de "familias", desde los términos de parentesco y matrimonio (Chacón, 2003).

Dada la incidencia del régimen de Franco este tema careció interés en España hasta los años 80. En dichos años recobró su importancia fundamentalmente por medio de los trabajos realizados por Bernard Vicent y de las contribuciones de James Casey y de Ricardo García Cárcel. Se partía de un notorio desconocimiento de casi todo lo referente a la familia y a su proceso histórico, a pesar del estudio de la familia iniciado en los años 40 en Europa por la corriente historiográfica de los *Annales*, motivada por el interés por el conocimiento de las revoluciones, de las clases sociales, de los procesos de transición, etc.

La evolución desde los años 80 puede ser comprendida desde la observación de la repercusión obtenida ante las críticas realizadas en 1983 al grupo de Cambridge, por R. Wall, J. Robin y P. Laslett en *Family forms in historic Europe*. Fueron críticas dirigidas hacia su metodología de reconstrucción de familias y de análisis de hogares, al margen de las corrientes migratorias como impedimento notable para dicho método, que daban lugar a una línea de investigación poco práctica. Así, los estudios sobre estructura de hogar se completan al integrar y explicar las diversas tipologías de hogares según las funciones de sus miembros, que en España se sintetizan mayormente por la creación de la Asociación de Demografía Histórica Hispano-Portuguesa.

Se trata ahora de precisar hasta qué punto los hogares reflejan, en determinadas fuentes, una estructura nuclear, extensa o compleja, así como su reflejo social, económico y político, desde el criterio de sus relaciones, organización social, realidad nuclearizada, etc. Finalmente es preciso analizar si todo ello forma parte de un entramado mucho más complejo, en el que la realidad y la práctica de la familia es la categoría que concede sentido y perspectiva histórica a dicho análisis (Chacón, 2003).

Desde la segunda mitad de los años 80 se presenta una nueva fase con la incorporación de nuevas perspectivas antropológicas, culturales y regionales, que producen la incorporación a nuevos grupos sociales e instituciones. En ellos se tiene en cuenta las trayectorias, los ciclos de vida, las genealogías sociales etc., a través de obras significativas como *Amor, sexo y matrimonio*, de Isabel Terón; *Llevarse la novia*,

*estudio comparativo de matrimonios consuetudinarios en Murcia, Andalucía y Casa y Familia en Formentera*, publicados en 1984 y 1986 por Joan Fríjole y Joan Bestard; así como la publicación en 1987 del primer libro del Seminario de Familia y elite de poder, *Familia y Sociedad en el Mediterráneo Occidental (S XV-XIX)* y otras obras que poseen orientaciones regionales.

Así mismo en los años 80 se perfila toda una tradición de historias de caso, referidas a la nobleza, aristocracia y grupos de poder, sobre todo en Cataluña, tales como *Las buenas familias de Barcelona*, de McDonnogh; *Parentesco, familia y matrimonio en la Historia de Galicia*, de Bermejo Barrera; o *Familias y élite de poder*, sobre el Reino de Murcia.

A partir de 1986 Gérard Delille da un nuevo paso, en el que la sociedad y los procesos que ella desarrolla se convierten en los nuevos protagonistas. Joan Bestard la denomina “ilusión interdisciplinaria”, empezando a contrastar en España las características del espacio mediterráneo y los diversos factores históricos, como la presencia de varias etnias y culturas en los distintos reinos de la monarquía hispana. Cobran importancia para las relaciones de parentesco, clientelares y de patronazgo, las influencias sobre la familia de concepciones tales como la limpieza de sangre, la fuerza de las Órdenes Militares, la Inquisición o las condiciones de acceso en algunos cuerpos de la Monarquía.

En otro aspecto impulsado por una mutua interacción e interinfluencia de las distintas ciencias sociales, se produce una descomposición del objeto, con la consiguiente profundización en distintas vertientes. Algunas de estas vertientes son la mujer, la herencia, la transmisión del patrimonio, las migraciones, la autoridad y la jerarquía, los lazos y las relaciones sociales, que se establecen desde el conocimiento de la familia en una comunidad.

En los años 1996-1997 se produce un giro significativo hacia la diversidad temática, con obras que expresan nuevas tendencias, como por ejemplo *The East in the West* (1996), de J. Goody; *La familia en España. Pasado y presente*, de David Reher (1996); *Familia, trabajo y reproducción social, una perspectiva micro-histórica de la sociedad vizcaína a finales del Antiguo Régimen*, de Mercedes Arbaiza (1996); la

publicación del congreso internacional celebrado en Murcia en el 1994, etc. Obras que se encuentran todas bajo el denominador común de la organización social como protagonista y objeto básico. Desde esta nueva perspectiva confluyen:

- *La contradicción existente entre factores de continuidad familiar en la realidad política, social y económica, y una legislación superadora de la misma.*
- *El análisis de la ruptura de una nueva definición, respecto a la pertenencia a unos u otros grupos sociales, mediante identificadores más complejos que los empleados hasta ahora, con especial atención a los culturales, a los simbólicos y a los que explican el “disciplinamiento” social.*
- *Los intentos de síntesis (Chacón, 2003: 44).*

En conclusión, en los últimos 30 años se ha pasado de estudiar y analizar una geografía de la familia, basada en las relaciones de carácter rígido, como la estructura del hogar, la edad de acceso femenino al matrimonio o los sistemas de herencia predominantes en cada región, a profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales horizontales y verticales. En dichas relaciones los conceptos de jerarquía, dominación, clientelismo y fidelidad alcanzan un protagonismo fundamental. Se trata de una historia de la familia más social que demográfica y económica.

*La época actual* adquiere una nueva perspectiva desde el punto de vista de la relación individuo-familia-comunidad, como denominador común. Esta perspectiva se encuentra representada por varios ejes temáticos, que tienen su reflejo en aspectos tales como la promoción de la mujer, con su acceso a la formación y las posibilidades de trabajo y por ello de su independencia; la incidencia de la Ley de Divorcio (1981); la caída de la fecundidad, el retraso de edad de acceso al matrimonio, etc. "Por ello se ha individualizado a la familia y se le ha despojado y desligado del parentesco, como sentido de compactación social" (Chacón, 2003: 34).

Nos encontramos ante un cambio de objetivos mediante el estudio sobre el cuadro legal y de costumbres y sobre el papel de la Iglesia. Se trata de un estudio de la amistad, de la vecindad, de las solidaridades familiares, de las relaciones de trabajo, de la estructura de la autoridad paterna, etc. Estos nuevos yacimientos históricos implican integrar y adoptar nuevos conceptos teóricos procedentes de la relación historia-ciencias

sociales, basados todos ellos en el cambio social y la reproducción y la movilidad social. Todo ello es preciso para entender los procesos de cambio y de transformación de las sociedades, bajo sistemas de relaciones sociales de dependencia. Pero sin olvidar el abandono de “lo familiar”, considerándolo como institución clave en los procesos de sociabilidad y de reproducción, en su contexto y en sus condicionamientos.

La dimensión investigadora sobre la familia se canaliza en Murcia desde el seminario *Familia y élite de poder en el Reino de Murcia. Siglos XV-XIX*, dirigido por los profesores F. Chacón y J. Hernández Franco, del que se cumplieron treinta años de actividad en 2012, expresados bajo decenas de libros publicados y más de ciento veinte autores. Se convierten en libros de referencia investigadora, entre otros: *Familia y Sociedad en el Mediterráneo Occidental. Siglos XV-XIX* (Chacón, 1987), *Historia social de la familia en España* (Chacón y Gil, 1990), *Familia Transición y Perpetuación (siglos XVI-XIX)* (Irigoyen, 2002), *Espacios sociales y universos familiares* (Chacón y Hernández Franco, 2007) y *Familias. Historia de la sociedad española* (Chacón y Bestard, 2011).

Las líneas de investigación futuras sobre historia de la familia se deben de abordar desde dos necesidades. Por una parte los estudios “micro” desde la perspectiva de comprender y explicar las relaciones sociales, poniendo de manifiesto la diversidad de los reinos hispánicos y sus similitudes. Por otra parte se apuntaría a la necesidad de situar a la familia como factor explicativo, primero sobre el cambio histórico en el interior del proceso económico, y segundo en relación a la transición de las familias hacia el Estado, a partir de la fuerza de las relaciones personales y familiares como relaciones constitutivas de instituciones.

Pero también existen necesidades de distinción entre lo público-privado y lo sagrado-profano. Concretamente se trata del levantamiento de las genealogías sociales y de la construcción de redes, con el objetivo de comprender los procesos de clientelismo y de patronazgo, caracterizados por la desigualdad y la jerarquía en el conjunto de las relaciones y organización sociales, para poder explicar así la reproducción y la movilidad social. Es necesario también la realización de estudios comparativos con la evolución de la sociedad española, así como su perspectiva comparada respecto a las sociedades de Iberoamérica (Chacón, 2003).

En el desarrollo investigador sobre la temática actual de "la familia" se cuenta con las aportaciones del profesor García González desde el "Seminario Historia Social de la Población" de la Universidad de Castilla la Mancha, creado en el año 2000. Dicho Seminario evoluciona hacia las líneas de investigación en el campo de la organización social y en el sistema que las explica y en los procesos de cambio y de permanencia social, de continuidad y de evolución familiar.

Algunos campos temáticos actuales son: las élites de poder y el clero, las clases sociales desde las redes sociales, las relaciones económicas de la familia, los conceptos de familia, casa y hogar y las élites familiares. Y especial interés poseen las fuentes que se encuentran en los archivos privados de origen familiar nobiliario y autoritario, así como los análisis teóricos sobre "Familia, Casa y Hogar", en relación a la teoría de las élites. Todo lo cual nos lleva a deducir que "la historia social introduce un enfoque distinto, al que tendría hace 20 años, gracias a las investigaciones realizadas sobre la familia", según la afirmación de la profesora Pilar Muñoz en 2010.

Las aportaciones realizadas en el plano metodológico que han sido canalizadas desde el Seminario "Familia y élites de poder en el reino de Murcia", se centran en: una metodología relacional sobre los efectos en las familias de las formas de la organización social, de los factores económicos, de los sistemas políticos y de sus prácticas; las formas de transmisión patrimonial de la herencia y de las creencias y hábitos culturales; la estructuración del linaje; las estructuras y las relaciones del parentesco, etc. (Hernández Franco, 2008).

En su concepción temática y plan de trabajo tiene especial relevancia el congreso celebrado en Murcia en 1994 bajo el título *Historia de la Familia. Nuevas perspectivas sobre la sociedad europea. Siglos XV-XX*. En él se aportan tanto nuevas interpretaciones realizadas desde la genealogía social, a partir del análisis del objeto de la familia, como un nuevo enriquecimiento efectuado desde la perspectiva comparativa y desde su desarrollo, mediante el programa de postgrado en *Historia comparada de las relaciones sociales y familiares. Siglos XVI-XIX*.

Diversas propuestas teóricas se propugnan desde el seminario *de Familias y élite de poder*, de la Universidad de Murcia, tales como una perspectiva empírica regional o la necesidad de elaborar obras de síntesis sobre historia de la familia, ya que se carece de obras con perspectiva de conjunto.

En la actualidad se desarrolla un proceso investigador en torno a las nuevas interpretaciones sobre la organización social y su nuevo sistema de relaciones familiares. Dicha investigación se extiende también al avance y a la profundización de numerosas temáticas, tales como: los grupos sociales, el poder del clero, los comerciantes, los campesinos, el sector marino, la herencia concretada en las sociedades agrarias del S. XIX, o los factores culturales y mentales (Chacón y Hernández Franco, 2007).

Se necesita estudiar la ruptura generacional producida por el acceso al mercado de trabajo de las nuevas generaciones, al matrimonio y a las posibilidades de tener hijos, desde posturas de independencia, autonomía y sobre todo de individualidad. Todo ello bajo la regencia del punto de apoyo de la familia en momentos de dificultades, que colocan a la familia en un punto de referencia como institución y como espacio social básico en la compleja y contradictoria situación presente.

En la Península Ibérica la preocupación por "la familia" deriva hacia la preocupación por "la sociedad" y a intentar reconstruir la complejidad del "hecho social". Proceso que implica una exploración de una gran diversidad de fuentes efectuada desde una metodología más abierta y desde problemáticas más globales. Aunque de forma tardía, la Península Ibérica se ha incorporado a esta temática fundamentalmente desde: el "Seminario de Historia Social de la Población" realizado en la Universidad de Castilla la Mancha por Francisco García González; el Seminario "Familia y élites de poder en el reino de Murcia", efectuado en Murcia por Francisco Chacón; el Seminario realizado en Palma de Mallorca por Isabel Moll; etc. Son iniciativas que dan continuidad a una tradición investigadora iniciada a principios de los años 80 por Robert Rowland en Lisboa, concretamente en Oeiras (García González, 2008: 26).

En el ámbito europeo se ha potenciado el método comparativo a través de la profundización de los estudios realizados sobre las unidades domésticas, el matrimonio y los símbolos de la sangre y de la tierra. La comparación se ha utilizado para resolver algunos problemas como el origen del individualismo, las relaciones entre capitalismo industrial y familia o la formación de identidades locales. Todo ello conduce a un nuevo tipo de comparación: la comparación reflexiva, la cual analiza los supuestos analíticos usados para efectuar el análisis sobre los hechos del parentesco (Bestard, 2008).

### **2.3. Historia de la familia: bases de conocimiento**

De la revisión de las últimas fuentes historiográficas, podemos resumir los campos de conocimiento actuales y tendencias investigación de futuro, en los siguientes bloques de conocimiento:

#### **a. Aspectos de la diversidad social y de las bases sociales y culturales de la familia**

- *Matrimonio*. Aspectos reguladores del vínculo matrimonial y acceso al matrimonio (Casey, 2011: 81). Régimen jurídico del matrimonio y la dote (Ferrer, 2011: 255; Zomeño, 2011: 35). Nulidad y repudio y la moral de los cónyuges (Morant, 2011: 445). Matrimonio y patrimonio (Aguado, 2011:743). Legislación matrimonial (Zomeño, 2011: 35).

- *Derecho familiar*. Derecho eclesiástico, la costumbre en el derecho y la autoridad paterna (Irigoyen, 2011: 515). Reformas legislativas y desarrollo en los años sesenta en la mujer, la familia y el trabajo (Aguado, 2011: 743). El derecho paterno y los problemas jurídicos de la paternidad (Salazar, 2011: 953). Herencia y tipo herederos (Ferrer, 2011: 255; Zomeño, 2011: 35; Ferrer, 2011: 255). La propiedad y la transmisión de la propiedad (Zomeño, 2011: 35; Ferrer, 2011: 255). Medios de producción (Ferrer, 2011: 255).

- *Estructura social*. Las redes sociales, las alianzas familiares y la reproducción social (Casey, 2011: 81; Ferrer, 2011: 255; Chacón, 2011: 325; Imízcoz, 2011: 393; Rowland, 2011: 605). La construcción social, la organización socio-cultural y las relaciones de

poder (Casey, 2011: 485; Chacón, 2011: 325). Estrategias familiares (Ferrer, 2011: 255). Comportamientos sociales y el clientelismo (García, F. 2011: 159; Imízcoz, 2011: 393). Influencia de la iglesia y del estado (Irigoyen, 2011: 515). Amor e interés (Reigé, 2011: 667). Matrimonio y patrimonio (Aguado, 2011: 743).

- *La familia*. Demografía, la educación de los hijos y la parentela (Casey, 2011: 485). Estructura y tipos de familia, recursos humanos y recursos económicos familiares (García González, 2011: 159). Modelos conyugales y deberes familiares (Morant, 2011: 445). Modelos y prácticas familiares (Reigé, 2011: 667). Influencia de la Iglesia y el Estado en la familia (Irigoyen, 2011: 515). La casa: Estructura del hogar familiar (Casey, 2011: 81). Casa, hogar y estatus (García González, 2011: 159). Tradiciones familiares (Ferrer, 2011: 255). La moral de los cónyuges y la sexualidad (Reigé, 2011: 667). Desigualdad en la pareja (Morant, 2011: 445). Autoridad paterna (Irigoyen, 2011: 515). Práctica y vida de la mujer (Aguado, 2011: 743).

- *Sociedad e instituciones*. Los procesos sociales; la división de las personas por estados sociales: noble, llano, eclesiástico; el poder y diferencia personal por la sangre (Hernández y Molina, 2011: 113). La organización social (Chacón, 2011: 325).

- *Estudios estadísticos*. Demografía (Casey, 2011: 485). Mecanismos demográficos (García González, 2011: 159; Rowland, 2011: 605). Aspectos demográficos de la nupcialidad, movimientos de población y cambios de estructuras territoriales de la nupcialidad (Recaño, 2011: 853). Tasas y evolución de la nupcialidad (Iglesias de Ussel y Marí-Klose, 2011: 1001).

## **b. Aspectos de la evolución de la familia en la sociedad actual**

- *Cambios culturales y sociales de la familia*. La familia desde la visión burguesa, obrera, influencia política e ideológica (Reigé, 2011: 667). La familia en las artes, en la fotografía, en la publicidad, en los mass-media (Sala y Roigé 2011: 809). Los cambios en la cultura familiar: la adopción, la filiación y el acceso de la mujer al mercado laboral (Marre, 2011: 893). Los cambios en la familia y el igualitarismo domestico (Bestard, 2011: 977). Los cambios en valores y el envejecimiento de la población (Iglesias de Ussel y Marí-Klose, 2011: 1001).

- *Cambios familiares y de género.* Legislación y políticas de género burguesas, el modelo patriarcal, el sufragio, la cultura feminista, la práctica y la vida de la mujer, las reformas legislativas y su desarrollo, en los años sesenta en relación a la mujer, fa la familia y al trabajo (Aguado, 2011: 743). El acceso de la mujer al mercado laboral (Marre, 2011: 893). Los sistemas de parentesco actuales (Bestard, 2011: 977). Las nuevas formas de matrimonio y de pareja; los nuevos roles de género; la violencia en la familia (Iglesias de Ussel y Marí-Klose, 2011: 1001).

- *Cambios reproductivos y del concepto de familia.* Nuevas formas de reproducción y de consolidación en la familia: adopciones y reproducción artificial (Marre, 2011: 893). Cultura de la paternidad (Salazar, 2011: 953).

### **3. Didáctica de la historia: retos actuales y líneas de investigación**

En este apartado exponemos una visión de algunos indicadores del estado de la cuestión en Didáctica de las Ciencias Sociales, y especialmente de la Historia, relevantes para nuestra investigación.

#### **3.1. Retos actuales**

Desde la convergencia entre la historia local y la historia familiar y la necesidad de una nueva enseñanza de la historia se plantean tres preguntas refundacionales: *qué* historia enseñar, *cómo* enseñar historia y *para qué* lo haremos. A la historia local y familiar se les puede aplicar las tres preguntas anteriores, ya que pueden incorporarse al trabajo pedagógico como una estrategia didáctica más, sin alterar las cuestiones fundamentales de la concepción disciplinaria que cada uno tiene, representando una respuesta novedosa y tal vez más efectiva al *cómo* enseñar historia (Folchi, 2000).

### **3.1.1. La Didáctica de la Historia en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales**

En el año 2011 Prats presentó a la Didáctica de las Ciencias Sociales desde las siguientes consideraciones:

- Como un saber científico de carácter tecnológico, en cuanto que se nutre de las aportaciones de las otras ciencias sociales, elabora conceptos y utiliza teorías descriptivas y explicativas a partir de los resultados de la investigación.
- Como saber tecnológico se basa en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados que aplica en una relación dialéctica con la práctica.
- Como hacer técnico utiliza normas, reglas, etc., derivadas de los distintos conocimientos científicos implicados y que constituyen los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente.

Según Prats (2011: 11) los campos de investigación dentro de la permanente generación de conceptos y promoción de campos de reflexión y de incidencia práctica de la acción didáctica, pueden resumirse en:

- *Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.*
- *Construcción de conceptos y de elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales.*
- *Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales.*
- *Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y de la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.*
- *Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.*

### 3.1.2. Nuevo aprendizaje de la historia

Los nuevos planteamientos de mejora de los procesos de aprendizaje escolar se alinean con la perspectiva constructivista de las teorías del aprendizaje, que propone la búsqueda de un aprendizaje significativo. Ambos conceptos, constructivismo y aprendizaje significativo, implican una ruptura de la tradicional concepción y práctica de la historia, de tipo memorizante, repetitivo y por ello efímero.

Así, el aprendizaje significativo (Coll, 1991: 193) es un proceso de *construcción de significados* como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, que sólo es posible si el alumno realmente comprende, y no sólo memoriza, un contenido concreto, y cuando es capaz de atribuirle un significado. Esto último sólo es posible a través de un proceso personal de construcción de conocimiento.

Este acto constructivo sólo se produce cuando el conocimiento nuevo se asocia a algún conocimiento previo, pero no a cualquier conocimiento, sino a aquel que permite que el *sujeto cognoscente* pueda atribuir un significado a lo que está conociendo, es decir, cuando el conocimiento nuevo se constituye en un *signo* de lo que ya se conocía. De este modo lo conocido pasa a ser repensado por el nuevo conocimiento, que sólo se consigue si se le asocia al mundo referencial (real) de los sujetos. Es decir, el conocimiento nuevo sólo puede hacerse comprensible si se apoya en inquietudes, preguntas y experiencias previas.

Por todo ello, podemos afirmar que la única historia que vale la pena conocer y comprender es aquella que el estudiante es capaz de reconstruir mentalmente, seleccionando personalmente los datos, hechos y principios, y estableciendo relaciones entre ellos. Esa historia se construye con narraciones autorreferentes, donde antecedentes, causas y consecuencias se explican y conectan entre sí. Por tanto resulta difícil de aprender cuando los lazos de significación entre la narración y el mundo experimental de los alumnos son ajenos a los escenarios, a los personajes y a los conceptos involucrados en esos relatos.

Lógicamente, un conocimiento histórico significativo debe de estar referido, en primer lugar, a la propia historia del alumno, y no a la de la civilización universal

abstracta y lejana. Es decir, debe de referirse a su historia como individuo, como miembro de una familia, como parte de un barrio o comunidad a la que pertenece, de su pueblo o ciudad, de su región, etc.

*Los significados en historia sólo pueden ser construidos en vinculación a algo que le sirva de referente: el mundo experimental (real) del alumno, teniendo en cuenta que el único mundo experimental de cada persona es su propio recorrido vital. Es dentro de esa historia donde podrá encontrar significados del devenir histórico del que forma parte y donde podrá hallar las respuestas a los problemas históricos con los que convive (Folchi, 2000: 10).*

### **3.1.3. Qué historia enseñar**

Portelli (1991), indica que la enseñanza en la historia local representa un cambio y una ruptura con algunos de los principios epistemológicos de la tradición de la ciencia histórica.

Se sustenta en *la memoria*, tanto en el campo metodológico (forma de trabajo), como en el teórico (definición, sentido y justificación del conocimiento). La memoria es la capacidad de conservar información. Pero es un proceso vivo de continua formación (no estático) y de reconfiguración en el que convergen tres fenómenos: la adquisición de información, su conservación en la mente y su posterior evocación.

La memoria no contiene datos puros, sino una amalgama de estos (experiencia de lo visto y lo vivido) más los significados que el individuo les atribuye, tanto en el momento de la adquisición de la información (plano del pasado), como en el momento de la evocación (plano del presente). Desde estos aspectos, no es un rasgo objetivo, sino un rasgo subjetivo de los seres humanos, ya que en ella no se almacenan las experiencias *tal como fueron*, sino por *lo que representaron o representan* para cada sujeto.

La reconstrucción de las historias de vida y de las historias locales se basa en el registro de la memoria transmitida oralmente, es decir, en el recuerdo histórico, en la

evocación que se transmite de persona a persona, en las instancias más íntimas y cotidianas, y también, de una generación a otra (Folchi, 2000).

En la evocación (operación mental del individuo de recuperación de la información conservada en la mente y de su reconstitución en el momento presente), los recuerdos vuelven de su estado de reposo pero transformados, pues en cada acto de evocación el individuo “altera” su memoria, dándole un significado distinto a sus recuerdos, que ya no vuelven a ser los mismos. En consecuencia, *"la memoria es mutable, ya que las experiencias contemporáneas, la misma evolución cultural, ideológica, social, etc. de cada individuo en el presente hace que éste resignifique tanto sus recuerdos como sus olvidos, en una permanente remodelación de su memoria"* (Folchi, 2000: 12).

Así, si la memoria es el material de trabajo de la reconstrucción histórica, la oralidad constituye el mecanismo de registro de la memoria. Ello implica una reasignación del principio de la objetividad científica, por medio del *principio de la subjetividad*. Así, cuando los individuos aportan su memoria en forma de relatos y éstos se transforman en “fuentes orales”, éstas *“nos dicen no sólo lo que hizo la gente (plano objetivo), sino lo que deseaba hacer, lo que creían hacer y lo que piensan que hicieron (plano subjetivo)”* (Portelli, 1991: 42).

En conclusión, si el plano subjetivo es la característica del testimonio oral, la historia que se enseñaría (en el sentido de la historia local), no es la historia que narra los acontecimientos del pasado tal cual como acontecieron (principio objetivo), sino una historia de los significados, antiguos y nuevos, completamente subjetivos, de ese devenir. Ello representa un tipo distinto de historia.

#### **3.1.4. Cómo enseñar historia**

En el plano didáctico, concretamente en el aspecto del sistema de enseñanza-aprendizaje, es preciso introducir modificaciones en dos ámbitos: en el orden de los aprendizajes y en los procesos de aprendizaje.

El cambio en el *orden de los aprendizajes* implica comenzar por lo que es lo más cercano al alumno, es decir su persona, su comunidad, su localidad, su religión y su cultura inicial de desarrollo. Este conocimiento histórico alude a los procesos y a los problemas individuales, familiares o comunitarios, que representan el conocimiento significativo del alumno, el cual constituye su punto referencial del mundo conocido, de su experiencia vital y de sus inquietudes y de sus preguntas cotidianas, para interpretar y comprender su mundo actual. Alcanzado este primer estadio de conocimiento histórico y social, el alumno puede ir incorporando conocimientos más amplios y más abstractos, estableciendo así una *cadena significativa* que arranca de ese primer *aprendizaje significativo* (Folchi, 2000).

Sobre este primer escalón inicial e íntimo del alumno se pueden ir agregando otros escalones sucesivos, tales como la historia regional o la historia nacional, hasta llegar a la historia universal. Sobre esta última, finalmente, podrá generar un aprendizaje significativo, en la medida en que se apoyen en las significaciones previamente construidas.

Por otra parte, la modificación de los *procesos de enseñanza-aprendizaje* implica respetar el principio constructivista, el cual sostiene que el desarrollo cognitivo es un proceso de autoconstrucción, que hay que favorecer, y no un proceso de trasvase de conocimientos, en el que los docentes y los libros son los poseedores del conocimiento, que van llenando la mente o memoria vacía del alumno. El alumno que es un mero receptor se limita a escuchar la clase o transcribir lo que el profesor dicta, es un *alumno pasivo*, que no construye conocimiento alguno y, por tanto, no comprende verdaderamente el conocimiento que se supone que está aprendiendo. En consecuencia, el enfoque constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia obliga a darle un rol activo al estudiante y a su acción intelectual (Coll, 1991).

En primer lugar el rol activo del estudiante requiere hacerlo partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que se despliega frente a él. No puede renunciar al desafío de despertar su intelecto, hasta el punto de que le surjan preguntas e inquietudes que le lleven a interactuar con los contenidos que aprende. En segundo lugar, el rol activo del estudiante también implica que éste desarrolle procesos

autónomos de indagación y de construcción de conocimiento histórico, es decir, de historia.

En referencia al aspecto didáctico el rescate de historias locales, de historias de vida (Folchi, 2000), resultan un campo de entrenamiento muy fructífero en el ámbito de construcción de conocimiento histórico. En definitiva tanto la indagación sobre su propio espacio y devenir histórico, es decir de sí mismos como individuos o del grupo del cual son parte (la familia, la comunidad o la población), como la oralidad y la reconstrucción de historias, son un medio de aprendizaje escolar de la historia. Además son un laboratorio donde los estudiantes aprenden no sólo metodología (la construcción de un relato histórico a partir de las fuentes), sino que además se encontrarán con los hechos y acontecimientos históricos más cercanos a su pasado histórico y más significado a los mismos. Simultáneamente el pasado y la historia se vuelven algo significativo para los alumnos, en la medida en que son fuentes de explicación para el presente y en cuanto a su propuesta de futuro, verdadero objeto de la historia

### **3.1.5. Para qué enseñar historia**

La historia local puede llegar a marcar una diferencia sustantiva en relación a los propósitos de la enseñanza de la historia. Como afirma Folchi (2000), la tarea más importante de la historia local es reinvertirse en la propia historia. Puesto que la memoria es la capacidad de conservar la información de los individuos respecto a sus experiencias personales. También se convierte en la capacidad que tienen los colectivos sociales respecto a sus experiencias colectivas, interpersonales e intergeneracionales, en referencia a las memorias personal y colectiva. La experiencia de rescate de la historia local se sitúa en esta encrucijada como recuperación de la memoria colectiva, de su conocimiento histórico, de su potenciación y como punto de encuentro de los sujetos que comparten un mismo pasado.

Un pasado que les identifica como sujetos y alimenta sus procesos identitarios, transformándose en el motor de su propia historia. Se asume así que el conocimiento histórico es un insumo para la acción histórica y una fuente de revitalización y de inspiración para los procesos de cambio y de progreso histórico, no como un saber enciclopédico, sino como un proceso vivo para la consolidación de los procesos e

identidades sociales a nivel de base y para potenciar su desarrollo. Según afirma Folchi (2000: 12), “*el conocimiento de la historia local sirve para formar sujetos históricos que hagan historia desde el espacio local*”.

### **3.2. Las líneas de investigación clasificadas por ámbitos**

Actualmente la didáctica de la historia se halla en una fase de redefinición. Tras el fracaso de la corriente innovadora acaecida durante el decenio de 1980-90, corriente que propugnó la superación de las viejas rutinas memorísticas-repetitivas, se otorgó protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje. Pero este hecho chocó contra la barrera de la inflexibilidad del currículo y los obstáculos frente a la innovación (Miralles, 2009).

Esta corriente propugnaba, entre otros avances, la variedad de las fuentes documentales, propuestas individuales de investigación de los problemas históricos, confrontación de la información con distintos puntos de vista sobre los mismos hechos históricos etc., con un ensayo de materiales alternativos o una enseñanza más reflexiva y crítica.

*"En la actualidad la investigación en didáctica de la historia se centra en tres ámbitos temáticos: el alumnado (su aprendizaje, sus concepciones y sus rendimientos); la enseñanza y el pensamiento del profesorado (metodología, recursos, evaluación); el currículo (diseño, selección, secuencia, organización y desarrollo)"* (Miralles, 2009: 261).

En el año 2009 Miralles clasificó los retos referentes a nuestro tema en las siguientes líneas de investigación, por las que a continuación realizaremos un breve repaso citando a los autores y corrientes más definidas.

#### **3.2.1. Ámbito del alumnado**

La acción didáctica realizada con el alumnado debe de partir de conceptos modernos, lejos del aprendizaje memorístico, la lección magistral y el libro de texto, y redefinir el proceso del aprendizaje desde el *aprendizaje cooperativo*, el cual enfatiza el

desarrollo de las actitudes de diálogo, de negociación y de consenso. Es necesaria tanto una participación activa y reflexiva del alumnado, como su educación en la temporalidad, la memoria histórica y la ciudadanía. Una posible línea de futuro la conforman el avance hacia un aprendizaje cooperativo mediante el estudio de casos, de problemas y de proyectos.

La formación del pensamiento histórico, el aprendizaje de la historia a partir de las fuentes históricas y la explicación de la historia se encuentran en fases de desarrollo, según Santisteban (2006). El paso del alumno de la memorización a su procesamiento e interpretación, el tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento y el pensamiento crítico son algunas de las claves de la instrucción. Se trata de los mecanismos que sirven para enseñar pensamiento crítico por medio del mecanismo de los contenidos curriculares de la historia (Hervás y Miralles, 2006).

La alfabetización histórica debe tender a que los estudiantes logren pensar los hechos del pasado, diferenciando su propia posición y la del historiador, de la posición de los individuos que vivieron en otros tiempos en cuanto a conocimientos, metas, creencias, hábitos y demás (Carretero y Atoréis, 2004).

### **3.2.2. Ámbito del profesorado**

El profesor es el punto de partida de la acción docente y es responsable de su didáctica. Su formación inicial de grado, la innovación, la investigación, la adaptación al contexto de la acción y la adaptación de las materias al Proyecto Educativo de Centro se transforman así en una línea de mejora constante para el profesional docente.

La instauración de grupos estables de investigación, con participación de profesores de todos los niveles, entre las universidades y los colegios e institutos, son propiciadas por la corriente catalana representada por grupos como DHIGECS y GREDICS, que une *innovación, investigación y desarrollo profesional*.

La innovación del profesorado en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria deben ser el motor de la investigación didáctica y ésta debe de repercutir directamente en el aula (Miralles, 2009).

*Las investigaciones holísticas y “buenas prácticas”, realizadas por Wilson, con la propuesta de integración de múltiples elementos, variables, métodos y técnicas. La profundización en los problemas de la práctica con la finalidad de que la investigación sea útil al profesorado para la mejora de su docencia, interesan a Pagés y Santisteban. Ambos se centran especialmente en el análisis de las conductas de los profesores, en el estudio de las creencias y del conocimiento del profesorado en su ejercicio docente y la práctica educativa como construcción social (Merchán, citado por Miralles, 2009).*

Pagès (2000: 46) investiga sobre *“la formación de una ciudadanía democrática capaz de afrontar “el desafío” de la sociedad de la información y del conocimiento sin renunciar a su propio protagonismo como agente social”*, ya que en la actualidad, la historia que se enseña al alumno no le sirve para situarse y comprender el mundo, no lo forma como ciudadano, ni le ayuda a comprender sus señas de identidad.

Para Henríquez y Pagès (2004) las relaciones trascendentes son las que permiten el desarrollo de la ciudadanía en contextos de multiculturalidad. La memoria como pasado reciente es entendida por Matozzi, *como una capacidad para recordar los acontecimientos históricos aprendidos y transformarlos en disponibles para la interpretación del presente*, por lo que deben ocupar su lugar en la educación de la ciudadanía.

¿Qué historia enseñar?, ¿para qué enseñar historia? Son preguntas cuyas posibles respuestas se encuentran estrechamente ligadas con cuáles son las concepciones historiográficas de los actuales profesores de Historia, con las finalidades que otorgan a la enseñanza de la historia y con la visión que tienen del profesor de Historia (Carretero y Guimerá, 1991).

### **3.2.3. Ámbito del currículo**

*Historiografía y enseñanza de la historia.* Este es el punto donde se enmarca el presente proyecto. Algunas corrientes historiográficas se han renovado con aportaciones tales como la historia oral, la mujer, la familia, los jóvenes, la vida cotidiana, la prospectiva o el “revival of narrative”. Estos factores poseen grandes posibilidades

didácticas y de utilidad en la enseñanza de la historia, en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y deben de ser incluidas en los currículos, especialmente en Educación Primaria, por ser base de conocimiento inmediato del niño y punto de referencia de su formación (Santisteban y Pagès, 2006).

Sin embargo resulta destacable la escasa inclusión de estos contenidos en el currículo, la falta de formación del profesorado y la rigidez institucional para su aportación, según demuestra la tesis de Serra (2002). Evidentemente no se trata de incluir nuevos contenidos, aplicando los antiguos esquemas didácticos, sino de seleccionarlos y readaptarlos hacia nuevas pautas de formación del conocimiento (Miralles, 2009).

La historia local, representa una vía de mejora en los planes de estudios y programas educativos, ya que (Clío 92, 1995: 27):

- Mejora los planes de estudios mediante la utilización de los recursos culturales, ambientales e instrumentales que ofrece el territorio, además de la participación activa del alumno en la realidad social, la experiencia y los valores activos ya acumulados por los alumnos antes de su incorporación a las etapas formativas y al conjunto de los objetivos de las mismas.
- Permite la potenciación educativa de la creatividad, para adquisición de la conciencia sobre sí mismo, y el incremento del inicio desde las experiencias e intereses de los alumnos, promoviendo una construcción progresiva de las habilidades de reflexión y de pensamiento crítico.

*Los libros de texto y los recursos informáticos.* Las nuevas líneas de investigación deben contrarrestar la preponderancia actual de su uso, mediante retos investigadores de nuevo concepto de libro, convirtiéndolo en un banco de recursos audiovisuales y multimedia, superando el uso por el alumnado y profesor del manual, la eficacia de su uso en el cambio conceptual en el alumnado y sus preconcepciones e ideas. Destacan en este campo las investigaciones de Bruguera (Grup Dhigecs, 2008) y un proyecto I+D coordinado por N. Martínez sobre el uso que hace el profesorado de los manuales.

Los recursos informáticos pueden originar innovación en la enseñanza de la historia, con un cambio en la metodología de las TIC, mediante el uso adecuado de aplicaciones tales como *edublog*, *webquest*, herramientas visuales, pizarras digital, etc. (Miralles, 2009).

En conclusión, la actitud del profesor ante la acción y el proceso de transmisión y de búsqueda del conocimiento “por y hacia” el alumno, la formación previa específica del profesor en la materia, el papel del libro y las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico ante la proyección de futuro histórico enraizado en el pasado, el desarrollo de aprendizajes cooperativos y la incorporación de nuevos intereses temáticos historiográficos, confluyen en el diseño, en el desarrollo y en la ejecución de las unidades didácticas y en la confección de materiales que las implementen.

#### **3.2.4. Ámbito patrimonial**

La Didáctica de las Ciencias Sociales posee un importante campo de investigación como recurso educativo en relación al patrimonio, con independencia de su tipo histórico, cultural, medio-ambiental, etc. Entre sus líneas se pueden destacar, por sus aportes a la enseñanza, los siguientes elementos (Prats 2003: 22):

- La configuración de recursos didácticos, según estilos de visitas, presentaciones musealizadas, etc., para la explicación e interpretación del patrimonio, mediante una investigación que conceptualice los objetivos, desarrolle modelos y prototipos, los experimente y los evalúe.
- Investigaciones multidisciplinares, ligadas a la arquitectura, a la arqueología, a la restauración, a la antropología, a la historia, etc., mediante una adecuación funcional, tanto recreativa o de presentación patrimonial, con fines didácticos y de conocimiento.
- Determinar las posibilidades didácticas de los bienes patrimoniales, en posibles grupos de usuarios. Igualmente es necesaria la determinación de la función social, educativa o ideológica desde actividades de ocio cultural para potenciales colectivos y para la determinación de la percepción del grado y de la forma en que se produce la contextualización de lo observado.

Mediador entre el pasado y el presente y por tanto un recurso importante para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, el patrimonio permite, según Llobet Roig y Valls Cabrera (2003):

- Ayudar a los alumnos a conocer las características de las diferentes civilizaciones, culturas y sociedades y a situarse entre el pasado y el presente, mediante la observación, examen y manipulación, de una forma directa y no abstracta o teórica.
- Acercar a los alumnos a las técnicas e instrumentos de la investigación histórica, a través de la observación directa, recogida de información, su tratamiento e interpretación y obtención de conclusiones, comunicación y planteamiento de nuevas preguntas.
- Desarrollar la curiosidad, empatía y deseos de conocer más, la necesidad de encontrar respuestas y la comparación de los conocimientos adquiridos con la realidad.

### **3.2.5. Ámbito epistemológico**

Desde la epistemología analizamos algunos de los diversos componentes básicos que intervienen en el aprendizaje, la motivación y la innovación en la didáctica, así como las estrategias metodológicas y propuestas actuales.

#### **a. Análisis epistemológico del aprendizaje: componentes básicos**

El acto de aprendizaje es el resultado de un acto de enseñanza, entendiéndose este último como el acto por el cual un discente, mediante la actividad de un docente, hace propia una idea o conjunto de ideas que no poseía con anterioridad. El acto de enseñanza está constituido por dos elementos (Pibernat, 2010):

- Sujetos activos: el discente, que es el sujeto que intencionalmente convierte en propia una idea que no poseía con anterioridad; el docente, que es el que muestra a un discente las ideas, con intencionalidad de que las haga suyas.

- Saberes nomológicos, que constituyen los contenidos de las actividades mentales de los seres humanos o "saberes objeto".

Por su parte, los tipos de actos de enseñanza son (Pibernat, 2010):

- Acto educativo: aquel mediante el cual el discente hace suyos los valores expresados en la idea (saber objeto), fundamentándose en un sistema de valores. El patrimonio se constituye como una memoria colectiva objetualizada y exteriorizada o interiorizada.
- Acto instructivo: aquel mediante el cual el discente hace suyos, como conocimientos, los elementos de un saber, expresados en una idea o en un conjunto de ideas.

#### **b. Nuevos fundamentos epistemológicos como base de la didáctica de la historia y de la geografía**

Las revisiones actuales de la dimensión epistemológica de la historia denotan desarrollos que permitan justificar, desde el enfoque materialista histórico, una historia local e integral. Una historia que integre los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, dentro de una relación pasado-presente-futuro; bajo el protagonismo de las masas populares, sin demeritar el lugar que tiene el individuo en el accionar histórico. Estos criterios abordan las ideas esenciales acerca de la epistemología de la historia local, su presencia en la historiografía nacional y en el currículo escolar, así como sus potencialidades educativas (Santiesteban, 2011). Siguiendo las aportaciones de Pibernat (2010) se aprecian:

- Respecto a la historia. El patrimonio es uno de los objetos del saber objeto del acto de enseñanza de la historia, como una de las bases para la fundamentación de la didáctica de la historia. El patrimonio histórico se manifiesta como el conjunto de elementos que son objeto de la teoría y de las leyes de la historia y que constituyen los objetos y hechos observables, que fundamentan la contrastación de teorías y leyes de la historia. En relación a los mismos disponemos de los siguientes componentes básicos:

- Elementos con auto-significado: objetos o ideas creadas con la finalidad de configurar alguna concepción sobre el mundo (libros, mitos, leyendas, etc.)
  - Elementos sin auto-significado: aquellos que no fueron realizados con la intencionalidad de expresar por ellos mismos alguna concepción sobre el mundo (herramientas, restos humanos, censos, etc.).
- Respecto a la geografía. La didáctica deberá mostrar teorías, leyes y métodos de saber en relación a su verdad didáctica y explicarse en el saber, objeto de la ciencia geográfica en sí. Su saber objeto geográfico se nos presenta como la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y de la relación del hombre con el medio. Este objeto es lo que conocemos como paisaje, pero no sólo de sus aspectos descriptivos, sino un saber de sus razones y principios, para que sea presentada como una nomología del acto de enseñanza del saber geográfico.

En el ámbito de la investigación en el aula, la didáctica de las ciencias sociales ha de descubrir sus propias incoherencias epistemológicas, derivadas de la fragmentariedad de nuestros marcos teóricos en relación con nuestro objeto, como indica la profesora Beatriz Aisenberg (2008). Dicha profesora propone una *"reflexión sobre nuestra experiencia de enseñanza, que pueda influir en dar bases para la investigación más "didactas" en nuestra producción teórica, dado que necesariamente la acción de la enseñanza se apoya en algún supuesto epistemológico de la misma"*.

Considera fundamental profundizar en la "tematización" de nuestra experiencia, lo cual nos permitirá: *"recuperar aspectos positivos de nuestras prácticas: conceptualizar y sistematizar estrategias de intervención docente que utilizamos para las distintas instancias de la tarea de enseñanza. Estas conceptualizaciones pueden ser una muy buena base para elaborar hipótesis para la investigación didáctica"* (Aisenberg, 2008).

### 3.3. La motivación en la Didáctica de la Historia

Los motivos como base del aprendizaje escolar influyen directamente en el rendimiento y desempeño de la docencia e implican aspectos procesuales, que definen la apropiación significativa y creadora del conocimiento por parte del estudiante. En general el motivo fundamental es (Santisteban, 2011): *"el impulso que lleva a la persona a actuar de determinada manera, es decir, que da origen a un comportamiento específico. Este impulso a la acción puede ser provocado por un estímulo externo, proveniente del ambiente, o generado internamente por procesos mentales del individuo"*.

Uno de los elementos fundamentales que influyen en el aprendizaje es la motivación, como un estímulo consciente de la conducta, tal y como resaltó Santisteban en el año 2011, indicando que es: *"un elemento fundamental para lograr un correcto desarrollo del aprendizaje en los estudiantes en el estudio de la historia y con ello lograr el desarrollo de habilidades intelectuales en los educandos. El trabajo con la historia local les permite a los alumnos tener contacto directo con los monumentos, documentos y testimonios de la localidad, pues ellos tienen un alto valor educativo y cumplen con el principio de la vinculación de la teoría con la práctica; sirviendo esto como una fuente inagotable de motivación por el estudio de los acontecimientos que se han protagonizado en sus comunidades y en la que ellos en un momento determinado pueden ser participes"*.

Para Diego J. González (1995), la motivación determina y regula la dirección (el objeto meta) y el grado de activación o de intensidad del comportamiento. Dicho autor destaca el papel que ésta desempeña en la satisfacción de las necesidades: *"... llamamos motivación al conjunto concatenado de procesos psíquicos (...) que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre, y en consecuencia, regulan la dirección (el objeto meta) y la intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como actividad motivada"*.

Desde el punto de vista del profesor, Santisteban coteja las aportaciones de G. Valdivia y G. Labarrere (2002) y, relacionándolas con la educación, la contemplan como una acción planificada, consciente y sustentada científicamente, que dirige el profesor para lograr los objetivos propuestos. Edith Arenas (1998), especialista en la enseñanza de la historia, considera que motivar es crear interés, estimular el deseo, llamar la atención, despertar la curiosidad, contagiar con el entusiasmo y suscitar el gusto por la historia, pues el gusto es el impulso activador.

Existen momentos de la práctica profesional del maestro en los que el enfrentamiento a los problemas motivacionales constituye un verdadero desafío a la maestría pedagógica, por eso aunque la motivación es una categoría psicológica se refiere también a un viejo problema de la pedagogía como se ha demostrado hasta aquí.

Desde este fundamento Alonso Tapia (1992) destaca la necesidad de que para lograr motivar a los escolares resulta necesario *"mostrar la relevancia de la tarea al presentarla, organizar la actividad del grupo de forma que resulte instigadora de la curiosidad y del pensamiento, moldear la forma adecuada de pensar para afrontar el estudio y hacer que en las evaluaciones los alumnos perciban que lo importante es la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y no solo que apruebe"*.

Las investigaciones realizadas en Cuba por medio de MINED, el ICCP e investigadores particulares de estos organismos tales como Zilberstein (1994) y Silvestre (1999), ayudan a corroborar la persistencia de insuficiencias en la preparación de los docentes, para lograr una adecuada motivación sistemática en el proceso de enseñanza–aprendizaje, que conduzca a mejores resultados de aprendizaje.

Pero también se están dando cambios en el estudio de la motivación escolar. El control del proceso de aprendizaje es la competencia docente más importante del profesor, donde hemos de tener en cuenta dos ámbitos de motivación: el ámbito del *proceso* de aprendizaje y el ámbito *resultado* de aprendizaje. Si se prioriza el ámbito del *resultado*, como suele ser habitual, se minimiza el potencial margen de actuación que el docente posee para motivar a sus alumnos, hacia la actividad académica en su conjunto. Por ello la carga principal de la actividad académica debe priorizar el *proceso* sobre el *resultado*, según García Andrés (2011: 21).

En el año 2011 Santisteban afirmó que para garantizar la motivación hacia el aprendizaje, en la cual estudiar y lo estudiado se transformen en aprendizaje, es necesaria una motivación intrínseca para el alumno, aparte de la extrínseca que pueda contener. Una motivación basada en el fondo de los aprendizajes y que conecte con los intereses particulares del alumno, y que cuando implique un componente intelectual a priori en forma de reto, otorgue una dimensión personal al proceso de aprendizaje, la cual facilita una mejor asunción del esfuerzo realizado.

### **3.4. La innovación en las ciencias sociales**

La renovación de la enseñanza de la historia implica también una redefinición de las políticas culturales regionales, teniendo en cuenta el papel que desempeñan (Martín, 2010: 121):

- Las instituciones educativas, mediante la creación de archivos escolares documentales, como fuente de documentación para investigaciones escolares.
- Los gobiernos regionales, promoviendo la investigación y difusión de la historia regional.
- Los gobiernos locales, organizando el patrimonio documental municipal y parroquial y promoviendo la publicación de fuentes históricas, poniéndolas al alcance de los docentes en los archivos escolares y bibliotecas.

Para afrontar posibles acciones en el campo de la innovación en Ciencias Sociales, se requieren, según Miralles, Molina y Ortuño (2011), una serie de connotaciones, tales como:

- El replanteamiento de la formación inicial del profesorado. Mediante la reflexión sobre la práctica, innovación, dominio de técnicas de observación y registro de datos, diseño de proyectos de innovación, técnicas básicas y metodologías de investigación educativa, etc.
- Una investigación sobre la práctica, con la finalidad de que la investigación resulte útil al profesorado para la mejora de la docencia, así como de las

conductas, creencias y conocimiento del profesorado en su ejercicio docente, lo que llamaríamos "las buenas prácticas docentes".

- Un aprendizaje en cooperación, mediante la participación activa y la reflexión del alumnado, mediante actitudes de diálogo, de negociación y de consenso.
- Quitar prioridad al uso de libros de texto, mediante la utilización de manuales, de audiovisuales y de multimedia, como un cambio del concepto en el alumnado y en sus percepciones e ideas, priorizando el uso de recursos informáticos para el aprendizaje.
- Un impulso del pensamiento crítico y del conocimiento para la formación de los ciudadanos, en sociedades democráticas, aprendiendo el alumnado a cómo realizar el procesamiento y la interpretación de la información.

#### **3.4.1. Orientaciones sobre estrategias metodológicas actuales**

Ante los retos del aprendizaje de la historia, Miralles y Rivero (2012) proponen una serie de propuestas en innovación, basados en diversos estudios realizados, tales como el desarrollado por Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez en el año 2006), o el efectuado por Pérez, Baeza y Miralles en el año 2008. Entre dichas propuestas se encuentran:

- *Aprendizajes significativos*: serán la base para que los nuevos conocimientos se integren en el bagaje conceptual de los alumnos y adopten sentido para ellos, partiendo de una adecuada motivación y cercanía hacia lo que les interesa.
- *Trabajo globalizado* que integra todas las áreas del currículo.
- *Implicación y participación*, en los que el papel principal lo tiene el alumno, y debe ser él quien protagonice su aprendizaje, a la vez que su participación activa será parte imprescindible de este proceso.

- *Las ideas y los intereses* de los niños, como base de los objetivos de la programación, partiendo de los alumnos, y excluyendo metodologías estándar válidas para cualquier tipo de contexto y alumnado.
- *Acercamiento lúdico* al conocimiento que pretendemos transmitir, de la manera más motivadora y adaptada posible.
- *Fomento de relaciones y asociaciones*, mediante las cuales lo aprendido por los alumnos no supone la suma de todos los contenidos y representa la integración de los elementos de trabajo que se van adquiriendo en el aula, en la que la relación entre ellos no es arbitraria.
- *Experiencias y vivencias cercanas*, partiendo de su propia experiencia y vida o de su entorno inmediato, lo cual permitirá reducir esa distancia existente entre el concepto de historia y los alumnos.
- *El papel de la imagen*, como elemento ilustrativo y llamativo para ellos.
- *Recursos y materiales motivadores*, tanto comunes en las aulas de Educación Infantil, como aquellos que tengan relación con los temas que se van trabajando.
- *El protagonismo* de los niños y de sus familias.

### **3.4.2. Propuestas de aprendizaje actuales**

La mejora del aprendizaje es actualmente uno de los objetos de la didáctica de la historia y por extensión de las ciencias sociales. Las propuestas para la mejora del aprendizaje, se nutren de diversas teorías que conforman los actuales retos de investigación, según Toledo, Gazmuri y Magendzo (2010). De entre las teorías más destacadas, nuestra investigación se apoya en las siguientes:

## a. Teoría del aprendizaje subyacente

Esta propuesta didáctica se relaciona desde su epistemología y sus objetivos pedagógicos, con las teorías del aprendizaje constructivista. Se sustenta en la generación de aprendizajes significativos, mediante la comprensión, por parte del estudiante, y asume la importancia del conocimiento previo, la constitución de redes conceptuales y del contexto socio-cultural donde se produce el acto de aprendizaje. Esta teoría, en su aspecto metodológico, como las propuestas constructivistas, intenta poner en relación los objetos de enseñanza-aprendizaje con las construcciones conceptuales (concepciones o ideas previas) que los alumnos pueden tener sobre dichas temáticas, según Merchán y García (2001: 187).

La teoría del aprendizaje subyacente se inserta en la corriente constructivista, en la cual destacan (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010):

- Piaget, según el cual los niños aprenden a partir de los recursos de que disponen y la incorporación de nuevos aprendizajes se produce de manera activa por asimilación y acomodación, según los distintos procesos que varían según las distintas etapas de desarrollo.
- Bruner amplía el concepto de Piaget, propone un desarrollo cognitivo del niño desde la exploración del entorno mediante la acción, hacia la construcción de imágenes mentales de acuerdo con su experiencia propia, tendiendo hacia un aprendizaje construido en torno a símbolos que permiten conceptualizar y categorizar. De estas premisas se infieren modalidades de enseñanza basadas en aprendizajes por resolución de problemas y por descubrimiento.
- Vygotsky propone la influencia de la sociedad y de la cultura en el proceso cognitivo. Promueve la influencia del entorno en el proceso cognitivo, mediante la presión del ambiente social y cultural, en el que se desenvuelve el niño, complementando el desarrollo cognitivo. Existe, pues, una interacción del entorno, que se puede potenciar mediante el establecimiento de niveles de dificultad estimulantes, *incentivando la conceptualización teórica y el aprendizaje comprensivo.*

Las principales aportaciones de estas teorías, basadas en la psicología cognitiva y en el constructivismo, se producen a nivel instrumental, ya que permiten tomar decisiones curriculares y pedagógicas coherentes con los procesos cognitivos de los alumnos. Todo ello desde su marcado potencial de diagnóstico de las dificultades cognitivas relevantes en el aprendizaje de la historia, y no tanto desde la capacidad de propuestas pedagógicas significativas, según Merchán y García (2001: 182).

## **b. El método investigativo**

Uno de los avances más notables de la didáctica de la historia es la aplicación del *método investigativo*, favoreciendo al estudiante la familiarización con el método del historiador, a través de la realización de investigaciones escolares de historia local, para que lleguen a concebirla como algo cambiante y sujeta a interpretaciones y a dinámica. Además estas experiencias contribuyen a contextualizar los procesos históricos generales contenidos en los currículos, favoreciendo la comprensión de los mismos al hacerlos más cercanos, interesantes y significativos (Martín, 2010: 116).

A nivel procedimental estas actividades escolares favorecen la adquisición de habilidades investigativas, potenciando así su aprendizaje autónomo y permanente. A nivel actitudinal genera la revalorización activa de lo patrimonial en la medida en que toma conciencia tanto de que se trata de fuentes para comprender el pasado y el presente, como que la memoria colectiva y su comunidad generan procesos de identificación con el pasado (Martín, 2010).

El *método investigativo* presenta una secuencia metodológica idónea a este tipo de experiencias, la cual se basa en (Jiménez, 1997: 200):

- Planteamiento de problemas y formulación de hipótesis según el conocimiento que se posea del problema histórico.
- Qué se puede llegar a saber.
- Cómo se puede saber: elaboración del proyecto en función de las fuentes primarias y secundarias disponibles, recogida de datos, organización de la información, contrastación en el espacio temporal, interpretación y elaboración de conclusiones.

- Utilización del aprendizaje geográfico e histórico adquirido en otras situaciones sociales presentes o pasadas.

Desde este punto de vista la historia local se convierte en una condición complementaria e indispensable, que produce una reducción del foco de atención del proceso histórico general que se estudia a un nivel local en la clase de historia. Esta acción enriquece didácticamente la experiencia investigativa, al introducir fuentes históricas no habituales en la historia general. De este modo se analizan factores no observables, abordando el tema desde la concreción y produciendo una mayor facilidad del aprendizaje para el estudiante, el cual parte de distintas perspectivas sociales, políticas, económicas e ideológicas. Finalmente se revalora el entorno sociocultural como testigo de la historia (Bardavio y González, 2003).

### **3.4.3. Algunas propuestas de innovación en la enseñanza de la historia en Educación Infantil**

En Educación Infantil, y dentro del área de conocimiento del entorno, la innovación se aborda desde propuestas metodológicas, contenidos y procedimientos adecuados a la edad del alumno. Para ello se incorporan actividades tales como: narraciones históricas, visitas patrimoniales del entorno, dramatizaciones, trabajos de investigación-deducción y trabajos de producción propia que les permitan a los alumnos sintetizar y comunicar información histórica (Miralles y Rivero, 2012).

Una de las metodologías a emplear es el “proyecto de trabajo”. Esta metodología está basada en la perspectiva constructivista del aprendizaje y en las teorías de aprendizaje por descubrimiento y estrategias de indagación. Para su desarrollo se tienen en cuenta: la elección del tema de estudio y la aportación de los conocimientos sobre el tema elegido, vertebrándose en torno a dos preguntas: ¿qué sabemos de...? y ¿qué vamos a hacer para saber más?

Mediante estas experiencias se crean en el aula: *"espacios para la manipulación, vivencia y reconstrucción de ciertos hechos históricos y sociales; investigar a partir de textos, de imágenes, de preguntas y constatar que la historia es una realidad que la*

*sociedad conoce; manejar cuentos y textos literarios tradicionales situados en un pasado remoto y que incorporan elementos de la época que deseamos tratar; inventar cuentos donde se narran historias relacionadas con el tema; construir en el aula algún elemento que permita, a través del juego simbólico, “vivir” en el pasado y realizar las acciones que han escuchado en las narraciones y visto en imágenes, vistiéndose y jugando a “hacer de”; crear historias donde ellos mismos son protagonistas; realizar salidas y visitas didácticas; incorporar en el proyecto a las familias proponiéndoles que visiten con sus hijos edificios, exposiciones y lugares cercanos que se relacionen con el tema que nos ocupa; incorporar las tecnologías de la información y las comunicaciones; elaborar libros adaptados; en definitiva, buscar explicaciones en el pasado que nos ayuden a comprender y valorar nuestra vida presente” (Miralles y Rivero, 2012). Algunos ejemplos de propuestas según estos mismos autores son:*

- La creación en el aula del "rincón de los tiempos", cuyo objetivo es analizar el pensamiento de los niños sobre el tiempo y sus nociones históricas, las ideas que tienen sobre lo que es y lo que pasó, introduciendo elementos relacionados con hechos históricos, pero adaptando los contenidos a su edad mediante relatos, imágenes y juegos simbólicos.
- La selección de ejes temáticos, tales como ir realizando actividades de diferente naturaleza, abordando el tema a lo largo del periodo escolar.

#### **4. Utilización de la historia local y de la familia como recurso didáctico escolar**

La historia local como las referencias cercanas y la familia como eje vertebrador de aprendizaje y socialización del alumno se convierten en un potencial recurso didáctico al alcance del profesor.

## 1.1. Evolución y aplicaciones actuales

La historiografía tradicional se caracteriza, en su aprendizaje, por una concepción de inspiración positivista y por su estudio enciclopédico, por su valoración de la erudición y por restringir su expresión al plano de lo narrativo-descriptivo (Folchi, 2000). A los estudiantes les resulta ajena e inútil, por ser para ellos asuntos espacial y temporalmente alejados a sus intereses cotidianos, reales y concretos.

La historia local puede ser recogida por la enseñanza en cualquiera de sus tres niveles:

- Didáctico. Desde un punto de vista cercano al concepto de “memoria” más vivo, íntimo y masivo, fundamentado en la subjetividad y en la significación.
- La historia reconstruida a través de la oralidad y desde el espacio local, que plantea tensión dentro de la historia tradicional, como conocimiento científicamente construido, y por tanto, objetivo, positivo, verdadero y universal. Ello da cabida a la subjetividad y a la particularidad, en contraposición al conocimiento estático, solemne y académico.
- La enseñanza de la historia basada en la significación que tiene el devenir colectivo o social, para la formación de sujetos con memoria de sí mismos y de la sociedad de la que forman parte. Impartida con conciencia de su devenir, al unísono con el conocimiento histórico y la acción histórica a nivel de sujetos, que potencie su voluntad para producir deliberadamente acción histórica y cambio histórico, en el contexto de que son parte (Folchi, 2000).

En la actualidad, dichos niveles aún perduran en las aulas metodologías de aprendizaje basadas en la corriente disciplinaria de la historiografía tradicional, la cual se apoya en una concepción de inspiración positivista y de estilo enciclopédico, que valora la erudición. Se intenta restringir su expresión al plano narrativo-descriptivo, expresión propia de una sociedad anterior y que hoy se encuentra plenamente superada por los nuevos planteamientos sociales, económicos, políticos y de acceso a la comunicación e información. Todo ello se expresa a través del desarrollo pleno de la

informática, Internet, medios de comunicación de masas, etc., que hacen más fácil el acceso a la información y al conocimiento y cambian los conceptos existentes anteriormente en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Folchi, 2000).

Este acceso generalizado a la información, a su interpretación y a su selección implica que los métodos de enseñanza tradicionales produzcan una ruptura en el interés por el estudio de las ciencias sociales, en especial de la historia, por las posibilidades de su interpretación, por la valoración de la utilidad de su conocimiento y por la comprensión, desarrollo social y desarrollo personal. Ello hace que los alumnos planteen a sus profesores preguntas sencillas y de análisis significativo en relación a nuestro tema, tales como: “profe, ¿y para qué nos sirve aprender esto?”

Esta simple pregunta refleja que las enseñanzas de las ciencias sociales, y en especial de la historia, les resulta totalmente ajenas a los estudiantes actuales, y por ello, inútiles y alejadas de sus intereses personales, reales y concretos. En repetidas ocasiones, si las estudian, es por la simple necesidad de acreditación para superar los estudios.

Así, la historia se convierte en un *saber* respecto del cual es difícil establecer lazos de identificación, de pertinencia y de valoración con los alumnos. A estos últimos sólo les cabe, y también se les exige, un aprendizaje *repetitivo* del conocimiento, basado en la memorización de un repertorio de hechos, principios y datos, de retención efímera y desmotivante, que da lugar a un trasvase de información totalmente irrelevante para el estudiante.

La historia local puede contribuir en los jóvenes a su formación y personalidad histórica, en aspectos como:

a) *Valor cognitivo* para comprender los fenómenos no locales, ya que (Clío 92, 1995: 22):

- Muestra la cambiante relación entre el hombre y su espacio cercano, asignándole continuamente un significado histórico a su localidad y contexto.
- Ofrece conocimiento local respecto de los hitos generales.

- Sensibiliza al alumno desde la historia de los lugares y objetos de grupos humanos, sobre las afecciones en lo local de los cambios que se producen externamente, así como de la contribución a estos cambios de episodios locales.

b) *Valor educativo*, como cooperante del sentido de identidad de los jóvenes, proveyéndoles de modelos interpretativos sobre su historia local mediante una relación significativa entre el presente y el pasado, o que presentada a los alumnos inmigrantes, puede contribuir a la educación cívica de los futuros ciudadanos. Esto lleva los alumnos a pensar como sujetos de las historias y a construir una memoria social, que les puede llevar a desarrollar actitudes de comprensión de las diferencias de la historia y de la identidad, tales como la riqueza, y de los recursos de las sociedades humanas. Este hecho enfatiza en el uso social del conocimiento histórico.

c) *Valor metodológico*, como *aporte a la didáctica*, mediante la identificación de las fuentes y la identificación de los contactos locales por los alumnos. Se trata de un recurso para la formación de las estructuras cognitivas, la comprensión del conocimiento histórico y el concepto de la historia como una actividad cognitiva.

Por otra parte, este conocimiento histórico no constituye para el alumno un elemento sobre el cual apoyarse para resolver su itinerario vital, ni una herramienta que le ayude a comprender la sociedad en la que le ha tocado vivir; ni contribuye al desarrollo, aun indirecto, de algunas capacidades que le permitan alcanzar esos fines, tal y como expone Folchi (2000).

Una de las alternativas es la denominada “historia local”, la cual es una corriente que aún despierta desconfianza e incredulidad para los círculos académicos tradicionales de investigadores y docentes. La razón es que la “historia local” prescinde de los hechos notables de la gran historia nacional, y no hace desfilar por ella a los grandes personajes nacionales, iconos de la “gran historia”. Es por tanto la antítesis de la “historia universal”, que se expresa como una historia que se desarrolla en el espacio *que es recorrido* por las personas y que interactúa con la memoria colectiva de la comunidad de referencia y de los sujetos comunes y corrientes que la componen.

En concordancia con esto la reforma educativa LOGSE propuso introducir en el currículo escolar el estudio y comprensión de las principales características del mundo que circunda a los estudiantes, es decir, su espacio inmediato local, su barrio o su población, su ciudad y su región.

Como se afirma en la LOGSE, no se trata sólo de que los alumnos analicen con alguna sagacidad y sentido crítico fragmentos de fuentes documentales o de textos historiográficos propuestos por el profesor, sino de que sean capaces de obtener y valorar ellos mismos informaciones relevantes sobre el pasado, fundamentalmente a través de testimonios orales, documentos u objetos, y de que detecten la relación que guardan aquéllas con la historia más formalizada que estudian en clase.

#### **4.2. Didáctica en el medio local: salidas escolares e itinerario didáctico**

Un ejemplo de la aplicación didáctica en el medio local es la aportación de Araceli Vilarrasa (2002), quien ha profundizado en la aplicación de las “salidas escolares”, como medio de integración de lo local en el currículo. Se enmarca el estudio en la Escuela Nueva, la cual aboga por el trabajo de campo y por el contacto directo del alumno con su entorno, como alternativa a la enseñanza memorística basada en los libros.

Concibe la educación desde la metodología de la reconstrucción partiendo de la experiencia, citando a Dewey, y desde la importancia de la salida y de la observación directa como motivación para el aprendizaje. Según las conclusiones de Celestin Freinet, posibilitan compartir experiencias y vivencias que, posteriormente en el aula, serán puestas en común, expresadas y sistematizadas mediante textos individuales y colectivos, a la vez que posibilita a los alumnos el desarrollo de su personalidad y de su integración en la comunidad.

El aprendizaje por reconstrucción supera el concepto de Piaget, basado en el aprendizaje por descubrimiento. Se basa en las aportaciones de Vygotsky, quien considera el aprendizaje como un proceso de reconstrucción del conocimiento producido por la interacción entre la experiencia personal del alumno y su contexto social, lo que aporta una reconsideración al papel de las salidas escolares. Considera que

el aprendizaje no es solo una cuestión del sujeto sino que es un producto a la vez social y personal, dado el doble origen biológico y social del pensamiento humano.

También se reflexiona sobre la consideración de “la salida”, desde una nueva perspectiva didáctica y desde su vinculación al conocimiento del medio. Se entiende como el ámbito en el que el ciudadano interactúa con la sociedad y la naturaleza. En el siglo XXI las dimensiones de lo local y lo global están en constante interacción y recíproca dependencia, una vez superada la sobre valoración de lo local, por la revolución digital y la sociedad de la información. *“Es en este espacio el que en sí mismo se convierte en valor educativo, en cuanto experiencia directa y lugar de participación social, y punto de contacto, fricción y negociación entre lo particular y lo general, siendo el lugar donde se proyectan la identidades y desde el que se accede a las redes que nos conectan con el mundo global”* (Vilarrasa, 2002: 48).

La autora considera también al medio social inmediato como un elemento imprescindible en el proceso de aprendizaje, para relacionar conocimiento y saber, en el sentido de la educación cívica y ciudadana. Para ello es imprescindible la colaboración de las escuelas alrededor de un proyecto educativo que ponga el entorno al servicio del aprendizaje y la educación, como elemento dinamizador y multiplicador de la sociedad educativa. En este sentido las salidas escolares se convierten en un elemento para la integración curricular del estudio del medio local.

Como conclusión de este estudio se aporta un cuadro de actuación, realizado en función de los diversos tipos de salidas: vivenciales, de experimentación o de participación. Dichas salidas se aplican a las distintas fases didácticas: inicial, de desarrollo o de síntesis, respectivamente. Y todo según unos parámetros de calidad que diferencian la tipología de la salida de los objetivos de las mismas (Vilarrasa, 2002: 40).

SALIDAS	FASE DIDÁCTICA	PARÁMETROS DE CALIDAD	OBJETIVOS
Vivenciales	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar las experiencias vividas por los alumnos.</li> <li>- Poner a los alumnos en contacto directo con espacios y realidades desconocidas.</li> <li>- Propiciar el contacto directo con personas significativas por su relación con el lugar y el tema.</li> <li>- Desencadenar procesos reflexivos y de reconstrucción del conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistir.</li> <li>- Escuchar.</li> <li>- Observar.</li> <li>- Contemplar.</li> </ul>
De experimentación	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir nuevos conocimientos.</li> <li>- Utilizar el trabajo de campo y la experimentación.</li> <li>- Coherencia con la fase inicial y con la fase de síntesis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobar.</li> <li>- Dibujar.</li> <li>- Describir.</li> <li>- Interrogar.</li> <li>- Contar.</li> <li>- Medir.</li> <li>- Cartografiar.</li> </ul>
De participación	Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la participación social.</li> <li>- Decidir pautas de actuación a partir de conocimientos adquiridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar.</li> <li>- Participar.</li> <li>- Expresar.</li> <li>- Comunicar.</li> </ul>

#### 4.2.1. Las salidas escolares

Las salidas escolares son actividades realizadas fuera del aula, que ponen a los alumnos en contacto directo con la realidad, para aprender de ella de manera que el escolar recibe información de una forma activa, amena, motivadora, atractiva, participativa y significativa para él.

Las salidas escolares en la Educación Primaria constituyen un recurso educativo válido y eficaz, que prepara al alumno para desarrollar estrategias de aprendizaje permanente, tomando como punto de partida su entorno. Dichas salidas pueden hacerse extensivas a cualquier otra realidad, a la vez que se transforman en un importante recurso didáctico, una actividad pedagógica y un medio de formación y de socialización para los escolares. Son una forma motivadora, placentera y atractiva de recibir información, comprender e interpretar el espacio, la historia y el patrimonio cultural y natural del lugar en el que vivimos (Niño, 2012).

Las salidas permiten a los alumnos integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva, cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

La gran aportación de las actividades realizadas fuera del recinto escolar es que permiten al alumnado obtener una serie de conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación e incluso la comprobación directa que, además, pueden facilitar la ampliación de destrezas específicas y promover su desarrollo personal (Wass, 1992:14).

En España encuentran un marco legal en la actual Ley Orgánica de Educación, 2/2006, del 3 de mayo (LOE), BOE, 4 de mayo de 2006, y en el Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre, por los que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Entre sus objetivos se propone “conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo”.

Para Niño (2012), las salidas escolares consisten en un recurso educativo, en el que el alumno aprende de forma amena, trascendente, motivadora, atractiva y significativa para él. Las salidas escolares, para que adquieran todo su valor pedagógico, deben complementarse necesariamente con el uso sistemático del cuaderno de campo y de las actividades complementarias anteriores y posteriores a la visita.

Los puntos clave que deben constituir las bases de las salidas escolares son según Vilarrasa (2002: 17):

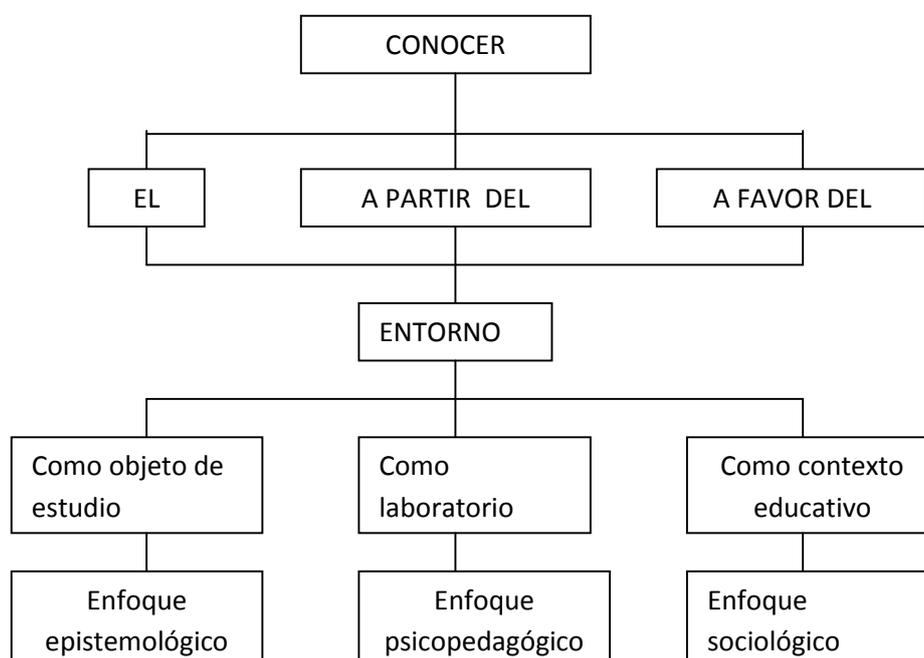
- *Integración curricular.* Todas las actividades que se realizan durante el horario lectivo tienen que responder a los objetivos educativos y de aprendizaje definidos por los currículos.
- *Ubicación didáctica.* Los objetivos didácticos de cada salida determinarán un amplio abanico de posibilidades de actividades vivenciales, de experimentación y de participación.

- *Metodología interactiva.* Las salidas tienen que permitir la interacción cognitiva de los alumnos con el entorno. Para que ello sea posible hay que evitar las salidas masivas y proporcionar a los niños y niñas la autonomía que les permite el trabajo en grupos reducidos.

Para Travé (2004: 44) el diseño de la actividad se fundamenta en:

- *Preparar la visita explorando las ideas de los alumnos sobre la temática, al tiempo que se planifica el trabajo y los recursos disponibles.*
- *Organizar la salida, propiamente dicha, en la que se realizarán las tareas propuestas.*
- *Elaborar un informe sobre la visita, una vez que se han puesto en común las conclusiones a partir de la lectura y clasificación del material utilizado en el “cuaderno de campo”.*

Las funciones de la salida, desde una perspectiva del entorno escolar, son para Vilarrasa (2002: 6) "*como un objeto de estudio, como un laboratorio de experiencias y como un contexto de la educación*". Sin embargo, aporta complejidad en relación con la acentuación de la experiencia, como modelo didáctico favorecedor del aprendizaje. Concretamente para la educación para la ciudadanía y la democracia se aprecia en el siguiente cuadro, que expresa el conocimiento del entorno, como un compendio de enfoques epistemológicos, psicopedagógico y sociológicos.



*Figura 2.1. Esquema del conocimiento y enfoques (Vilarrasa, 2002: 7)*

La concepción constructivista, como superación del aprendizaje por medio del descubrimiento, define al modelo didáctico articulado en fases, que permite la exploración y movilización de las ideas previas, la creación del conflicto cognitivo, la introducción de nuevos conocimientos, la reestructuración del pensamiento y su aplicación funcional en las prácticas vitales.

Estas fases de la secuencia didáctica, relacionadas con el aprendizaje funcional y significativo, proponen un modelo diversificado de salidas de alta calidad, en función de la posición y de las funciones que ejercen según su ubicación en la secuencia didáctica. En este sentido podemos plantear tres tipos de salidas: la salida vivencial, la salida de experimentación y la salida de participación que, como veremos, se corresponden con la situación de la salida en las distintas fases de la unidad didáctica (Vilarrasa, 2002: 9).

### **4.3. El patrimonio**

El patrimonio se presenta como parte del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianidad está sustentada en hechos y decisiones adoptadas en el pasado, en forma de conocimientos, creencias, tradiciones, costumbres alimentarias, actividades económicas, tecnológicas, artefactos, etc.

En los últimos años, el patrimonio ha sido utilizado como un "recurso" para la enseñanza de la geografía y de la historia, cuando en realidad posee un papel medular y va más allá de las funciones de apoyo. El patrimonio ha ganado presencia en los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales, destacando por su concepto abierto y en construcción y destacando en su dimensión como objeto de enseñanza y sus implicaciones en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ha existido una cultura del uso didáctico de las fuentes textuales, pero descontextualizadas de su carácter patrimonial, es decir un uso subsidiario de narraciones que explicaban mucho, pero que no demostraban nada a partir de las vivencias. Incluso la visita a

museos o monumentos se ha considerado más en el aspecto lúdico que como un discurso cerrado (Hernández Cardona, 2003).

#### **4.3.1. Patrimonio como recursos en la enseñanza de las ciencias sociales**

Uno de los contenidos del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria, es el patrimonio. Permite desarrollar las tres categorías de contenidos curriculares: los hechos, conceptos y sistemas curriculares, al analizar las características de las diversas civilizaciones, culturas y sociedades; los procedimientos, con la observación directa e indirecta de las obras, el trabajo de campo, la lectura y la elaboración de planos y mapas, etc.; las actitudes y valores con la valoración y reflexión sobre los vestigios del pasado (Llobet y Valls Cabrera, 2003).

#### **4.3.2. Las visitas patrimoniales**

Las visitas al patrimonio, como recurso indispensable del trabajo del aula, han de adquirir unos requisitos indispensables, sin los cuales puede convertirse sólo en un paseo divertido, pero incapaz de construir conocimiento o interés por su conservación. Dichos requisitos son (Llobet y Valls Cabrera, 2003):

- Han de formar parte de una unidad didáctica y no ser hechos aislados. En el aula se deben hacer actividades previas a la visita y actividades de síntesis y evaluación posteriores.
- El maestro debe seleccionar los objetivos y contenidos de la visita, los objetos y monumentos a estudiar y el tiempo dedicado al trabajo, para facilitar la motivación para el aprendizaje, así como la selección según la edad y características de los alumnos. Ello permitirá que el alumno pueda expresar libremente la interrelación existente entre los elementos observados, las preguntas formuladas y las hipótesis que plantean, al mismo tiempo que les permitan contrastar sus apreciaciones con los compañeros y el profesor.
- Los alumnos han de tener el papel de protagonistas, evitando los papeles receptivos y pasivos de escuchar al profesor, o de estar más interesados en rellenar el cuestionario que deben observar y reflexionar ante las obras.

- Las visitas han de estar programadas desde una metodología basada en la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.
- Se deben propiciar experiencias y situaciones que fomenten la imaginación, la receptividad, la intuición y la sensibilidad estética de los alumnos, como parte importante en el proceso de aprendizaje, buscando sensaciones que faciliten la comprensión de la historia y sugieran empatía y nuevas preguntas que conduzcan a buscar explicaciones históricas.

#### **4.3.3. Descubrir el patrimonio histórico cercano**

La potencialidad didáctica del patrimonio histórico está infrutilizada. Para que el patrimonio sea de utilidad didáctica, es necesaria la realización una planificación eficiente y que incluya, entre otros elementos, algunas actividades de indagación y de descubrimiento sobre el terreno.

La programación de salidas del aula y la visita a museos y restos patrimoniales resulta especialmente útil para la enseñanza de la historia, dado que permite el contacto directo con los objetos del pasado. Precisa programar la salida del aula teniendo en cuenta aspectos como el tipo de itinerario que se va a desarrollar (Vilarrasa, 2005) y las actividades que van a realizarse antes, durante y después de la misma. Se trata de enseñar al alumnado a extraer de forma deductiva la información que se desprende de los monumentos y de los objetos históricos que está viendo en cada momento.

Para ello, Miralles y Rivero (2012) coincidiendo con Cuenca y Domínguez (2000) o Wood y Holden (2007), entre otros, proponen que la visita no debe de ser solamente lúdica, sino que además deben de plantearse actividades tales como:

- Aproximación al conocimiento físico y sensorial del objeto (forma, color, textura, materiales, etc.).
- Descubrimiento de su función práctica (cómo se concibió, finalidad y significado, etc.).

- Descubrimiento de cuál sería su entorno (ambientación y contexto en el que se producen).
- Relación del objeto con sus análogos (dimensión cronológica) mediante la comparación.
- Aventurar el significado estético, simbólico, iconográfico, etc.

#### **4.3.4. El cuestionario en la visita al patrimonio**

El cuestionario en la visita al patrimonio constituye una guía que evita que el alumno se disperse y es un medio de aprovechamiento posterior de las informaciones recogidas. A través de dicho cuestionario el contacto con la realidad o la obra es mucho más intenso, pues incita a formular preguntas y a obtener deducciones (Llobet y Valls Cabrera, 2003).

El cuestionario debe ser abierto a fin de que no frene la reflexión, comprensión, el dialogo y el querer saber más. El maestro debe guiar las observaciones, planteado las mismas, recogiendo las preguntas de los alumnos o cuestionando deducciones, como acción básica para evitar que los alumnos construyan conclusiones poco científicas.

#### **4.4. La familia como recurso didáctico**

La familia como primera educadora del ser humano, es el primer ámbito de conocimiento y socialización del individuo y desde la que él desarrolla sus capacidades cognitivas y experiencias iniciales. La escuela es la extensión profesionalizada de su aprendizaje y adquisición de conocimientos.

##### **4.4.1. La familia en los conceptos educativos**

La familia, como agente educativo y socializador, es un recurso didáctico por ser *el elemento, entorno próximo, escenario, grupo, sistema o institución que más influye en la configuración* de nuestra personalidad y en la construcción de nuestra escala de valores y de nuestro sistema de creencias (Gimeno, 2006).

Enfatizar en el propio alumno y su entorno familiar resulta muy apropiado para tratar temáticas concretas en las diversas etapas de Educación Infantil (Miralles y Alfageme, 2010b) y Primaria, siendo la familia un agente motivador que hace partir sus enseñanzas desde lo próximo y conocido por los alumnos.

El tema familiar está presente en los contenidos del área de Conocimiento del Medio social y cultural de Educación Primaria relacionados con la temática “familia”, tal y como se indica a continuación.

Tabla 2.1. La familia en el currículo de Educación Primaria. R.D. 1513/2006

Fuente: Miralles y Alfageme (2010)

Ciclo	<b>BLOQUE 4. PERSONAS, CULTURAS Y ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	<b>BLOQUE 5. CAMBIOS EN EL TIEMPO</b>
1º	- La familia. Relaciones entre sus miembros.  - Reparto equilibrado de las tareas domésticas y adquisición de responsabilidades.	- Iniciación de la reconstrucción de la memoria del pasado próximo a partir de fuentes familiares.  - Utilización de las fuentes orales y de la información, proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado.
2º	Estructuras familiares.  Responsabilidades en la familia.	-Uso de técnicas de registro y representación del pasado familiar y próximo.

En los currículos de Educación Infantil y Primaria de la LOE, el concepto "familia" se introduce debido a dos finalidades: educar en ciertos valores a los futuros ciudadanos al hacer de la familia un agente de socialización (Miralles y Alfageme, 2010) y la apreciación por el alumno del tiempo personal y del tiempo histórico.

Según indica Sebastián Molina (2011), " no es hasta finales de la década de 1980 cuando se comienza a percibir una creciente preocupación por la temática de la familia en la historiografía española: trabajos como los de Monsalvo Antón (1993) para el período medieval, Chacón Jiménez (1987) para la Edad Moderna o Ferrer Alós (1991) para la Edad Contemporánea , “descubren” en el estudio de la familia una muy útil herramienta para conocer cómo se organiza y cómo se jerarquiza el cuerpo social, lo que propicia, a su vez, que la genealogía, tan

*denostada hasta fechas muy recientes, comience a ser considerada como una útil herramienta auxiliar de la historia, y también, aunque en menor grado y todavía con muchos reparos, como válida y muy rica fuente documental. experiencias de innovación docente publicadas en las que se hace uso de la historia personal (AAVV, 1989; Rodríguez Suárez, 1997; Domingo, Luengo, Luzón y Martos, 2007) o familiar (Sala, 1976; Aula Oscura, 1997; Jurado, 2001) para iniciar al alumno de Educación Primaria (pero también de Infantil: Mérida, 1999; Carvajal, 2007; De los Reyes, 2008) en el conocimiento de conceptos propios de la disciplina histórica (e incluso en los rudimentos básicos de la investigación en historia), considerable la potencialidad que encierra la genealogía, no sólo a nivel de enseñanza de conceptos y valores, sino también de procedimientos".*

#### **4.4.2. Historia de la familia en la escuela: un modelo de actuación**

Una experiencia para familiarizar a los alumnos con fuentes históricas cercanas a través del conocimiento de la propia familia es el trabajo de Sánchez (1993), que representa una nueva aportación a la consolidación de la cultura propia cercana y del conocimiento de las características locales y familiares del contexto inicial del alumno.

Para ello se remite a las fuentes directas de conocimiento del alumno, a su historia de contexto y a su familia, para lo cual clasifica la recogida de los datos según las fuentes de aportación, a saber:

- Fuentes orales: entrevistas a familiares directos (padres, abuelos y otros parientes).
- Fuentes escritas: basadas en documentos, como pasaportes, libros familia o prensa.
- Fuentes icónicas: objetos, fotografías, tarjetas postales, etc.

Ello permite que los alumnos se impliquen en el trabajo de campo y cotejen su historia cercana, espacial y temporal. Concretamente el estudio de la vida cotidiana familiar se obtiene mediante:

- La realización de entrevistas a las personas más mayores y la búsqueda de información sobre los acontecimientos históricos vividos por los protagonistas.
- La recogida de opiniones sobre cada hecho concreto.
- La obtención de conclusiones sobre el conocimiento del mundo rural, la emigración, la guerra civil y la represión política, etc.
- La comparación con la época presente, los primeros coches, las modas, los *pick-up*, etc.

Todas estas aportaciones permiten al alumno comprender su realidad presente, desde el conocimiento del pasado, y su proyección crítica para entender el futuro, construyendo todo el conocimiento desde su origen familiar y local.

## **5. Marco legal: La formación histórica y social en el sistema educativo**

La actual legislación integra las disposiciones a nivel nacional, currículos mínimos, y las especificaciones propias e identitarias dentro de las competencias de cada territorio o comunidad autónoma, que las contextualiza a sus necesidades específicas y circunstancias históricas, en aplicación de los principios emanados de la Constitución de 1976, la cual descentraliza la educación del estado.

### **5.1. La acción educativa**

La acción educativa no es solo la acción de aula sino que es un correlato entre las normas estatales, los profesionales de la educación, las familias, el alumno y la intencionalidad de los objetivos que se establecen en las sociedades de referencia a las que se intenta servir.

#### **5.1.1. Responsables de la acción educativa**

El preámbulo de la actual ley de educación expone los siguientes agentes responsables de la educación: *“la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también*

*sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes” (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 de 4 mayo 2006).*

De este modo se pretende la superación de la acción didáctica del aula e involucrar a todos los agentes capaces de intervenir en la educación y en el sistema.

Son, pues, el conjunto de los ciudadanos los que deben potenciar y exigir una acción educativa consecuente con su cultura, normas y valores. Para ello deben de ser exigentes con la acción legisladora en materia de educación, mediante la iniciativa civil, tanto pública como privada, por medio de los resortes legales a su alcance, si estos existen, o propiciando nuevos enfoques a nuevas necesidades. Como expone la mencionada norma: *“la sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida”*.

### **5.1.2. El principio de educación vital**

Desde la actual ley la educación se concibe como una formación vital, aunque entendemos que dicha afirmación se refiere más al derecho de poder formarse académicamente. Así, valoramos la intencionalidad y la ampliamos a los demás ámbitos de la formación y enriquecimiento cultural del individuo, no sólo y más allá de la posibilidad de acreditación del conocimiento, sino también en el disfrute del conocimiento y de su transmisión generacional y formativa.

*“La educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional” (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 de 4 mayo 2006).*

Son relevantes al proyecto, los principios y fines que imperan en dicha ley, en el art. 1 de la misma:

- *La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.*
- *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”.*

También resulta fundamental la conceptualización organizativa, que no sólo permite sino que además establece un marco jurídico para la intervención, tal y como indica el art. 5 de la citada ley: *“todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”.*

En conclusión, podemos afirmar que es en la propia Ley y, no sólo en su espíritu, donde queda reflejada la orientación hacia una formación permanente y vital. Dicha orientación aparece no solo en los aspectos personales de culturización, sino además como necesidad para el mantenimiento de la cualificación profesional y del permanente reciclaje profesional, que los avances sociales y científicos exigen a sus ciudadanos, más allá de la formación de grado o profesional.

En estos aspectos el Estado se convierte en garante de las iniciativas personales individuales y colectivas, con la aportación de medios, recursos y del desarrollo legislativo necesario, puestos al servicio del ciudadano y en consonancia con los avances sociales, culturales y científicos. Otra cosa distinta será el uso que el ciudadano haga de la ley y de las exigencias sociales para su desarrollo.

### **5.1.3. El currículo**

Otro aspecto a tratar es la inserción curricular de las enseñanzas, así como su mejora, ampliación y adaptación a lo local. En este horizonte se abren dos posibilidades

que varían desde los contenidos de las enseñanzas mínimas impuestas a todo el territorio nacional, que aseguren un conocimiento general homogéneo, hasta el margen que la propia ley concede a lo particular o regional.

El diseño de contenidos regionales, y por ello de contenidos localizados en la inmediatez del alumno, posee un amplio margen de distribución horaria, que permite el diseño de los contenidos de lo regional y local como particularización para el acceso, la comprensión y la crítica de lo nacional y de lo internacional.

El art. 6 del capítulo III de la citada Ley establece que *los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan* (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Así, desde el diseño del currículo propio de las administraciones regionales, el profesorado puede diseñar las unidades didácticas y sus materiales, hasta llegar a lo local y familiar, como punto de encuentro con el individuo y, desde él, construir su conocimiento.

## **5.2. Organización, en el marco legal de la intervención**

La intervención diseñada por el proyecto posee su base legal enraizada en los siguientes artículos de la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 de 4 mayo 2006).

### **5.2.1. Los objetivos**

El marco legal, curricular y organizativo de la intervención queda explicitada en la Ley, en los objetivos y en las asignaturas, así su integración en la Ley de Educación actual resulta como a continuación se indica:

*a) Educación escolar obligatoria.* Se subdivide en dos etapas formativas: Primaria y Secundaria.

- *Educación Primaria.* El marco legal, entre los objetivos vinculados a los aspectos del entorno, su conocimiento y su valoración, señala como *objetivos: conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.* (CAPÍTULO II. Educación Primaria. Artículo 17.)
  
- *Educación secundaria.* El marco legal, en el art. 23 del capítulo 23, entre los objetivos vinculados al conocimiento histórico, relacionado con el proyecto, señala:
  - *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las 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.*
  - *Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*
  - *Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades*
  - *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*

Al mismo tiempo dicha etapa prevé, según los arts. 24 y 25 de la Ley:

- *El desarrollo de capacidades de búsqueda de fuentes de información crítica, en la adquisición del conocimiento, con el uso de las tecnologías a su alcance, lo que permitiría la creación y explotación de bases de datos permanentes ampliables por los alumnos en los Centros, lo cual*

*aportará una fuente de materiales en la acción didáctica, tanto a alumnos como a profesores.*

- *Integración multidisciplinar del conocimiento, y desarrollo de metodologías de adquisición del conocimiento a través de la experimentación y experiencia. Valora especialmente el sentido crítico y el espíritu emprendedor del alumno.*
- *Especial referencia al patrimonio artístico, cultural y a los aspectos básicos de conocimiento de la cultura e historia propia y su comparación con las demás, como forma de comprensión de la propia.*

En conclusión, podemos afirmar que los objetivos del proyecto están plenamente contenidos en la legislación vigente, por lo que no implica nuevas aportaciones para el alumno, profesor y centro. La organización de los contenidos se estructura a través de las materias de los distintos cursos.

*b) Programas de cualificación profesional inicial en la modalidad de “talleres profesionales”*

La Orden del 14 de julio de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en su art. 3 establece como objetivos generales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial los siguientes:

- *Proporcionar y reforzar las competencias que permitan el desarrollo de un proyecto personal, social y profesional satisfactorio y acorde con los valores y la convivencia en una sociedad democrática.*
- *Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, la posibilidad de obtener la titulación correspondiente, así como la de proseguir estudios en diferentes enseñanzas por las vías previstas en la legislación vigente, para continuar la formación a lo largo de la vida, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y posibilidades.*

- *Desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo de manera autónoma y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.*

### **5.2.2. El profesorado**

El profesorado es elemento clave en el éxito o fracaso del desarrollo de la normativa educativa, ya que es él, en última instancia, quien la implementa y adapta a la realidad del aula y del alumno.

#### **a. Profesorado: funciones**

La realización de experiencias didácticas se contempla en el texto legal "*como un medio para la experimentación y consolidación de mejoras*", por medio de proyectos como el presente, "*para la mejora del conocimiento de los contenidos curriculares*".

Una parte importante de la intervención en fase escolar es "*el apoyo, la adaptación y formación del profesorado al proyecto, que seguirá la metodología diseñada por el investigador, y tras la intervención, lo adaptará a su contexto y reforzará el currículo lectivo*".

En este campo también la ley concede márgenes de actuación, tanto dentro de sus funciones ordinarias, como dentro de la posibilidad de innovación y de desarrollo curricular.

Queda clara la posibilidad de salidas y visitas externas a los centros, como medio de mejora y de vivencia, por lo que la acción del presente proyecto queda perfectamente enmarcada dentro de la ley vigente.

Según el art. 91 del capítulo I de la Ley, *las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:*

- *La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.*
- *La investigación, la experimentación y la mejora continuada de los procesos de enseñanza correspondiente.*

## **b. Profesorado: formación**

La legislación concede especial relevancia a la formación permanente o actualización del profesorado, propiciando su permanente actualización científica como derecho, pero también como obligación, tanto en contenidos, como en métodos y en didáctica, encaminada a la mejora de la calidad.

La necesidad de adaptación del profesorado a los contextos de su ejercicio profesional es especialmente sintomática, especialmente en aquellos que ejercen su magisterio en localidades distintas de su origen y de las que en la mayoría de las ocasiones desconocen su singularidad.

La Ley, en su art. 102 del capítulo III, establece que:

- *La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.*
- *Los programas de formación permanente deberán de contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.*

### **5.2.3. Los centros: posibilidades de mejora e innovación y recursos y autonomía pedagógica**

#### **a. Potencialidad del “Proyecto Educativo de Centro”**

Los centros poseen los medios necesarios o el marco jurídico preciso, para la contextualización de los contenidos, así como para la elaboración de proyectos de mejora didáctica y la inserción de los contenidos curriculares en la comunidad social que le es propia. Por este motivo deben de ser garantes de la conservación de los conocimientos locales y de su investigación y su difusión.

Por todo ello la realización del presente proyecto representa, en sí mismo, una mejora para la acción educativa del centro, tanto por su aportación a su programación docente, como por los materiales diseñados para la acción y para la inserción en su comunidad educativa, todo ello dentro de la legislación vigente.

El artículo 121 del Proyecto educativo establece que *“corresponde a las Administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado”*.

La Disposición adicional cuarta de los libros de texto y demás materiales curriculares indica que:

- *En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.*
- *La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la*

*presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.*

De todo ello se deduce que el profesor y el centro disponen de un marco suficiente en el que ejercer su competencia didáctica, así como su revisión e innovación.

#### **b. Autonomía e innovación**

En relación a la mejora de la calidad de la enseñanza, el capítulo de la ley relativo a la autonomía de los centros, permite a los profesores la adecuación de las didácticas específicas a sus necesidades, a la evolución de las ciencias y al entorno. Así, en su artículo 120 establece que:

- *Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.*
- *Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.*

## CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### 1. Fundamentación teórica y metodológica del diseño de la investigación

La acción investigadora se rige por una serie de principios, referentes y normalizaciones que le son propios para su homologación científica y por lo que la investigación expone sus fundamentaciones.

#### 1.1. El lenguaje explicativo de la ciencia

*El lenguaje científico de la ciencia.* Delimitados los campos de actuación del investigador, el objetivo del método científico consiste en la obtención de conocimiento objetivo en los ámbitos experimentales delimitados por el investigador. El conocimiento objetivamente fundamentado amplía el área de conocimiento, en términos de proposiciones o enunciados empíricamente verificados.

La expresión de enunciados o proposiciones verificadas se realiza a través de un lenguaje denominado ciencia. El lenguaje científico, mediante una serie de términos y conceptos, que le son propios, sirve para describir un fenómeno tal y como ocurre, pero yendo más allá, estableciendo los cambios y relaciones que se dan entre los distintos fenómenos o aspectos de la realidad experimental (Arnau, 1995).

Según la pretensión del investigador, el lenguaje científico puede ser simplemente descriptivo o a lo sumo predictivo. Pero cuando se pretende ir más allá de lo estrictamente fenomenológico, y establecer implicaciones causales entre las diferentes dimensiones de las realidades observadas, el lenguaje utiliza conceptos más abstractos, para explicar las realidades mediante una serie de causas, en virtud de la explicación.

Mediante *el lenguaje explicativo* la ciencia ofrece una visión estructurada de la realidad en base a una red de interconexiones causales de carácter jerárquico y conceptual. La explicación así, desde esta perspectiva, remontándose a las causas, se

convierte en teoría. Para ello el investigador debe plantearse ir más allá de constatar los cambios o de describir sus relaciones funcionales, y para ello debe plantearse en base a qué presupuestos se aplican las distintas metodologías de trabajo.

A su vez el *lenguaje científico* implica una serie de enunciados de nivel paradigmático. Se refieren a un conjunto de proposiciones relativas a la concepción de la ciencia, al conocimiento humano y a los procedimientos metodológicos (Arnau, 1995).

Desde el punto de vista metodológico destacan dos amplios paradigmas, el experimental y el asociativo, que conforman los criterios y normas a los que deben ajustarse los diferentes enfoques o estrategias del trabajo científico, así como la aplicación del método.

## **1.2. La experimentalidad**

El experimento es un recurso propio de la investigación científica, que el investigador modula en base a unos principios metodológicos que mejor se adaptan a sus objetivos y finalidades.

### **1.2.1. El paradigma metodológico**

Los paradigmas asumen los postulados meta-teóricos y metodológicos y dictan las reglas para la construcción tanto de los esquemas explicativos como de los procedimientos de la investigación. Así consideraremos el termino paradigma como referente “al sistema inspirador de las metodologías de trabajo”.

Las ciencias de la educación se refieren a dos paradigmas o tradiciones: el paradigma *experimental* y el paradigma *asociativo*, ambos clasificados en función de una clase específica de hipótesis, del grado de intervención del investigador en la situación estudiada, de los sistemas de recogida de datos y de los procedimientos de verificación de las hipótesis.

El paradigma experimental enfatiza en las hipótesis de carácter causal y, en consecuencia, también en la inferencia de teorías explicativas o de esquemas interpretativos de carácter causal. Mientras tanto el paradigma asociativo enfatiza en hipótesis de covariación (de carácter correlacional) y en la consecución de enunciados relacionales (Kuhn, 1970; Madsen, 1978, citados por Arnau, 1995).

Siguiendo nuestra estructura, la investigación ha diseñado una hipótesis causal, lo que da lugar a un procedimiento de trabajo caracterizado por el paradigma experimental. De dicho paradigma derivan los diseños experimentales y cuasi-experimentales o también llamados semi-experimentales.

### **1.2.2. Características del paradigma experimental**

Las principales características son:

- Por *la hipótesis*, que asume la posible implicación de una *variable causa* (también llamada *variable independiente* o de tratamiento), sobre una *variable efecto* (variable dependiente, de medida o de resultado). Se postula el posible impacto que ejerce la variable independiente o causa sobre la variable dependiente o efecto. En Ciencias Sociales y del comportamiento el investigador está interesado en responder a cuestiones o a hipótesis relativas al carácter causal de determinadas condiciones, hechos o situaciones sobre la conducta (Spector, 1993, citado por Arnau, 1995).
- Por *la manipulación* de las condiciones, hechos o situación. La manipulación requiere la intervención activa del investigador al crear en función de ello las condiciones necesarias para que una o más variables tomen unos determinados valores.
- Por *el control*. La ciencia implica un hecho controlado, que a este nivel se entiende como la neutralización de los factores de confundido. Mediante el adecuado control de variables extrañas se excluye la posibilidad explicativa de un tercer factor, el control, pues se halla directamente relacionado con la validez inferencial o interna de la investigación. Así a mayor control de las

fuentes de variación extrañas, hay una mayor posibilidad de inferir en la hipótesis de causalidad.

- Por *la verificación de la hipótesis*, que trata de la evidencia de la concomitancia, en nuestro diseño, o por la simultaneidad (contigüidad). Como señala Dwyer (1983) (citado por Arnau, 1995), la inferencia de causalidad depende del diseño del estudio y no de los procedimientos de análisis de los datos. De ahí, que lo que se infiere a partir de los paradigmas experimentales son efectos causales.

El problema en relación a la inferencia de causalidad en el paradigma experimental es el grado de potencia inferencial o de validez interna. Ello significa que ante las dos estrategias de estudio, propias del paradigma experimental (la experimental y la cuasi-experimental), el experimento, debido al hecho de la “aleatorización”, constituye un elemento decisivo en el control de las fuentes extrañas de variación. De ahí que la presencia o no de aleatorización en el proceso de asignación de los sujetos es lo que distingue un enfoque de otro.

De este modo el diseño experimental parte del supuesto de que los grupos de tratamiento han sido elegidos al azar, mientras que, como es nuestro caso, en el diseño cuasi-experimental se opera con grupos intactos o naturales y, que en consecuencia, pueden estar afectados por variables de sesgo o selección, quedando así debilitada la fuerza de la inferencia de la causalidad.

### **1.3. Diseño cuasi-experimental**

Dentro de la clasificación de los diseños de investigación propuestos por Arnau (1995) nos encontramos con diseños experimentales, diseños cuasi-experimentales y diseños no experimentales, es decir de encuesta y observacionales.

El diseño de investigación que más se ajusta a las características de nuestro proyecto es el cuasi-experimental, desde cuya base seguimos desarrollando la base metodológica.

### **1.3.1. Conceptualización**

El diseño de la investigación puede definirse como un plan estructurado de acción, que en función de unos objetivos básicos está orientado a la obtención de la información o de los datos relevantes a los problemas planteados (Arnau, 1995). De acuerdo con ello, el diseño de investigación se caracteriza por dos aspectos fundamentales: los objetivos o propósitos a que obedece todo el plan de trabajo y la clase de información o datos que dichas estrategias obtienen.

El objetivo básico del enfoque experimental es la verificación del impacto de la variable manipulada o variable de tratamiento experimental. Mediante los diseños cuasi-experimentales el investigador pretende también probar el efecto de los tratamientos que, de acuerdo con el contexto de la investigación, pueden ser intervenciones, tratamientos terapéuticos, o bien programas sociales. Una clase particular de diseños cuasi-experimentales son los estudios longitudinales, cuyo objetivo es el análisis del cambio en un sentido más amplio, tanto intra como inter-individual. Con ello no se pretende excluir la posibilidad de aplicar la estrategia longitudinal a cualquier otro formato de diseño.

Desde el punto de vista de los procedimientos de *obtención de datos*, se debe distinguir entre la estrategia transversal y la longitudinal, que depende, fundamentalmente, de la cantidad de periodos o intervalos de observación en los que se toman registros de cada una de las unidades observadas. Cuando se tiene en cuenta un solo registro por periodo de observación y unidad, entonces los datos son considerados transversales o trans-seccionales. En cambio, se obtienen datos longitudinales cuando se toman en periodos distintos un conjunto de medidas de las unidades observacionales (Arnau, 1995).

### **1.3.2. Estudio de la muestra**

La muestra es la porción o segmento de la población de interés sobre la que recae el objeto de estudio. Las técnicas de extracción de muestras, así como las decisiones acerca de su elección, tienen que ver con la segunda característica de la investigación, llamada validez externa o ecológica. Atendiendo a la validez externa

hemos de reflexionar sobre el alcance de los resultados hallados y sobre cuáles son los límites de la población o universo de referencia.

En relación con la muestra se deben de plantear tres cuestiones básicas (Dowdy y Wearden, 1991, citados por Arnau, 1995):

- *Aleatoriedad de la muestra.* Una muestra es aleatoria cuando la probabilidad de ser extraída, a partir de la población, es la misma que la de cualquier otra del mismo tamaño. Cuando la aleatorización no es posible, dado que sólo se pueden disponer de datos no aleatorios, el investigador debe decidir si ha de proceder con la inferencia estadística o no, asumiendo el riesgo que ello implica.
- *Representatividad de la muestra.* Implica que las muestras no han de ser sesgadas y deben de reflejar y contener todas las características de la población que representan.
- *El tamaño.* En principio se sugiere amplio, ya que si son grandes no se plantearía la necesidad de replicar los experimentos o los estudios. El tamaño depende de la magnitud del efecto que se pretende detectar, de la variedad de los datos objeto de estudio, de la clase de estadístico que se utiliza, de la gravedad de los errores en los que se pueda incurrir y del coste. En definitiva, el propósito de la investigación consiste en conseguir un conocimiento con capacidad de ser generalizado a un universo o población.

### **1.3.3. Datos experimentales y no experimentales**

Los datos son valores numéricos que se derivan de los registros o sistemas de medida aplicados a las variables conductuales o psicológicas, referidas a las sistemas de registro o de medida.

En el contexto *experimental* suelen estudiarse los resultados y los procesos. Cuando el objetivo del experimento es el estudio de los resultados, deben registrarse los valores de ejecución de los sujetos en tareas controladas. Cuando se estudian los procesos, conviene que se registren las observaciones en función del tiempo. Los registros o medidas que se tomen de una determinada variable de respuesta variarán según se marque el énfasis en el resultado o en el proceso.

El *experimento* implica, por tanto, el registro y recogida de medidas u observaciones sobre unidades que han sido objeto de manipulación y control por parte del investigador.

En el *cuasi-experimento*, como modelo de investigación derivado del paradigma experimental, se caracteriza por el estudio del efecto de la variable de tratamiento o independiente, en contextos donde el investigador carece de oportunidad para asignar las unidades de análisis a las distintas condiciones o niveles de la variable, que es objeto de interés. Lehman (1991) va mas allá al afirmar que en los cuasi-experimentos la variable independiente es manipulada externamente o de forma indirecta (Dowdy y Wearden, 1991, citado en Arnau, 1995).

En el ámbito *no experimental*, la investigación de encuesta permite obtener una gran cantidad de información, con el propósito de conocer tanto las características de una población, como la posible relación existente entre las distintas variables.

*La investigación de encuesta* puede adoptar las técnicas de la entrevista, la cual se puede describir como una conversación y que a su vez proporciona la estructura de la conversación y la recogida de datos en este propósito. Puede ser realizada cara-a-cara o por teléfono.

Las principales ventajas del sistema de encuesta consisten en permitir valorar rápidamente, y con precisión exacta, un número de variables para una gran cantidad de individuos. Como inconveniente posee el problema de la autoselección, es decir, que algunos individuos rehúsen responder y ello repercute sensiblemente en el resultado final.

La *metodología observacional* se distingue del experimento por la no manipulación de las variables dependientes u observadas. Se caracteriza por el grado de interacción entre las unidades observacionales y el investigador, así como por el grado de cantidad de estructuración y control de la situación. La metodología observacional ha sido definida también como investigación de campo. Utiliza dos técnicas de recogida de datos:

- Observación sistemática, caracterizada por la no participación directa del investigador en la situación.
- Observación participante, caracterizada porque el investigador forma parte de la situación que es observada.

## **2. La investigación cualitativa: fundamentación teórica**

Nuestra investigación se basa en una metodología de corte cualitativo, aunque en ocasiones, para la presentación de los datos utilicemos elementos propios de metodología cuantitativa. Este hecho no constituye una novedad en nuestro diseño, ya que como exponen Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 26), *"en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social"*.

Esto nos permitirá alcanzar una mayor comprensión de los datos, enriqueciendo y ampliando el conocimiento obtenido por el estudio, con la finalidad de una mayor comprensión de los problemas, mediante la generación de las distintas propuestas y de estrategias de acción. Everston y Green (1989) mantienen que la combinación de metodologías en Ciencias Sociales es una de las técnicas validas para la ampliación de las nociones acerca de los fenómenos educativos.

### **2.1. Aspectos generales de la investigación cualitativa**

Para Bisquerra (2000: 257) existen una serie de características comunes en las investigaciones cualitativas, entre las que señala:

- *El investigador como instrumento de medida.* Dada la filtración de los datos a través del criterio del investigador, éstos poseen una influencia de subjetividad, que el investigador atenúa mediante una "subjetivación disciplinada", que requiere de examen riguroso, de auto-conciencia, de reflexión continua y del

"análisis recursivo". Otro procedimiento a utilizar es la "comprensión subjetiva", en la que el investigador explicita los aspectos subjetivos de los participantes en el estudio. Esto produce una búsqueda de profundización en la comprensión de las experiencias de los sujetos. Entre las técnicas más utilizadas se encuentra la "triangulación".

- *Estudios intensivos a pequeña escala.* Se basa en la exploración intensiva de pocos casos, así como también del estudio de las situaciones normales de clase en su ambiente natural.
- *Teorías e hipótesis.* En este tipo de investigación, más que probar teorías o hipótesis, se trata de generar teorías e hipótesis.
- *No tiene reglas de procedimiento.* El método de recogida de datos no se especifica previamente, las variables no quedan definidas operativamente y suelen ser de difícil medición. Por su parte la investigación es de naturaleza flexible y recursiva.
- *Holística.* Abarca el fenómeno en su conjunto, no dividiéndolo en variables, y discerniendo las mismas.
- *Recursiva.* En este tipo de investigaciones el diseño es emergente, ya que se va elaborando a medida que avanza la investigación. Así, el problema principal de estudio se va reformulando constantemente, para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno. Cuando se encuentran desajustes importantes se puede replantear el problema, adoptando las modificaciones que se consideren pertinentes.
- *Categorización.* La categorización se ajusta a una clasificación de los datos obtenidos, en función de los criterios de la investigación y de la agrupación de la información.

También en la ciencia desempeña un papel fundamental la observación accidental o "serendipity", referida al descubrimiento de aspectos que no estaban

previstos en la investigación o que no formaban parte de los objetivos de la investigación.

En los trabajos de corte cualitativo se intenta realizar un análisis profundo del trabajo de campo que incluye: la participación intensiva y a largo plazo de los alumnos; el registro cuidadoso de lo que acontece, mediante notas tomadas en la clase, la recogida de la evidencia documental (trabajos de clase, fotos, videos, etc.); la reflexión analítica efectuada a partir de los registros realizados y de la documentación obtenidos; la descripción detallada del acontecer diario, etc.

En la investigación cualitativa se pueden utilizar tanto la técnica de recogida de datos, como los estudios de casos, la investigación participante, etc. Así se pretende estudiar lo que la alumno " dice y hace" en lugar de lo que "dice que hace", más propios de las encuestas y métodos cuantitativos. El método de triangulación destaca en estos análisis de datos.

## **2.2. La validez-credibilidad de la investigación cualitativa**

Para Bisquerra (2000: 270), *"la credibilidad se utiliza en investigación cualitativa, con análogo sentido al de la fiabilidad y validez, propios de la investigación cuantitativa. La credibilidad exige que sean aplicadas reglas análogas a la fiabilidad y validez"*.

Guba (1983) compara los métodos de credibilidad racionalista (cuantitativo) y naturalista (cualitativo), deduciendo que la investigación naturalista posee sus propios criterios de suficiencia y sus métodos apropiados para obtenerla. Para asegurar la credibilidad de las investigaciones cualitativas propone:

- *Valor de verdad*: mediante la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido. La comprobación implica hacer comprobaciones entre los participantes.
- *Aplicabilidad*. El grado de aplicación de los resultados a otros contextos es equivalente a su transferibilidad, generalización o validez externa del paradigma

cuantitativo. Esta aplicación depende del grado de similitud entre dos contextos. Para Guba, más que realizar generalizaciones, se trata de formular hipótesis de trabajo que se puedan transferir a otros contextos similares.

- *Consistencia.* Pretende determinar si los resultados se repetirán en caso de replicar la investigación. El concepto abarca los elementos de estabilidad y de rastreabilidad, en la cual los elementos se hallan en consonancia con las variaciones atribuibles a factores tales como los cambios de realidad, los instrumentos o el error.
- *Neutralidad.* Establece que los resultados no estén influidos por las motivaciones, los intereses, las inclinaciones o los sentimientos del investigador. Para ello se trasfiere el peso de la neutralidad a los datos, lo cual requiere una evidencia de la confirmabilidad de los datos producidos.

### **2.3. El método cuasi-experimental**

*La modalidad de cuasi-experimentación* constituye una variedad importante en el campo de las ciencias sociales, cuyo interés se centra en la evaluación del efecto de la variable independiente o variable de tratamiento.

La diferencia principal entre el enfoque experimental y el enfoque cuasi-experimental estriba en el hecho de que no se recurre a la aleatorización en la asignación de los sujetos o de las unidades de observación a las distintas condiciones de tratamiento o niveles de las variables independientes. Por esta razón a dicho método que también se le denomina estudios o *diseños no aleatorizados*. Puesto que los grupos no han sido formados de acuerdo con un criterio aleatorio, pueden diferir no sólo en función de los distintos niveles de tratamiento, sino también en función de una amplia diversidad de factores desconocidos y, en muchos casos, imposibles de conocer.

Para Cook y Campbell (1979) estos diseños se caracterizan por: el empleo de escenarios naturales, el control parcial y la posibilidad de utilizarse cuando no es posible un diseño experimental. Precisamente, para Cohen y Manión (1985), una característica

fundamental de la cuasi-experimentabilidad es la utilización de grupos "intactos", es decir, de grupos que no han sido seleccionados al azar.

Pedhazur y Schmelkin (1991, citados por Arnau, 1995) exponen que la omisión de variables relevantes correlacionadas con la variable independiente constituye un error de especificación, lo cual genera estimaciones sesgadas de los efectos de dicha variable. En consecuencia, una de las principales tareas del investigador radica en la identificación de estos factores de sesgo, a fin de que las diferencias de los grupos se puedan ajustar a los valores de estos factores y, de este modo, puedan ser tenidos en cuenta o neutralizados. Esto constituye, en definitiva, uno de los grandes objetivos en la modelización estadística de los datos de los diseños cuasi-experimentales.

El insuficiente control en la asignación de los sujetos y/o unidades a los grupos puede obedecer a varias causas. En algunas circunstancias, la participación en un cuasi-experimento y la recepción de un determinado tratamiento puede ser el resultado de un proceso de autoselección, especialmente sobre la base del estatus del individuo en la variable dependiente. Como por ejemplo que los estudiantes que acuden a una escuela privada puedan presentar unos porcentajes de rendimiento escolar más altos que los que acuden a una escuela pública.

La temática en los grupos de investigación seleccionados *ad hoc* incide directamente en las estimaciones de los efectos netos o impactos obtenidos mediante el correspondiente análisis estadístico. Por ello el investigador debe seleccionar los grupos de unidades potenciales de observación, de tal manera que puedan ser considerados comparables en aquellos aspectos capaces de modificar sustancialmente el sentido de los resultados.

Según Rossi y Freeman (1986, citados por Arnau, 1995) la fórmula básica para la evaluación del impacto o efecto del tratamiento sería la siguiente:

$$\begin{aligned} \text{Efecto neto} &= (\text{resultado de las unidades del grupo experimental}) \\ &- (\text{resultado de las unidades del grupo control}) \\ &+/- (\text{error estocástico}). \end{aligned}$$

El grado en que esta fórmula proporciona una correcta estimación de los efectos netos depende de la amplitud con que el grupo de control sea utilizado, tratándolo en la medida de lo posible, como similar al grupo de intervención o expuesto a la variable de tratamiento, en todos los aspectos esenciales.

Cuando los grupos de investigación se han construido mediante la autoselección o voluntarismo de los sujetos (grupos de voluntarios), es posible que los individuos que reciben el tratamiento sean más proclives a las características de la demanda. Si esto sucede y los grupos de sujetos autoseleccionados de forma voluntaria participan en el grupo experimental, el proceso de autoselección puede actuar enmascarando o incrementando los efectos de la variable manipulada. Esto, sin duda, afectará de forma sesgada el resultado neto propuesto en la fórmula anterior.

La autoselección no es la única forma capaz de producir sesgos de selección entre un grupo de investigación y sus controles construidos. El investigador puede seleccionar grupos naturales o ya constituidos, como escuelas, clases, distritos, etc., aplicando el tratamiento al grupo más proclive o favorable a los años y a los objetivos perseguidos. De ser así, se distorsionaría la estimación del efecto neto, sesgándolo positivamente o sobrealimentándolo.

#### **2.4. Fundamentación teórica del estudio del caso**

El Diseño de Investigación (Arnau, 1995) es un “*plan estructurado de acción, que en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o de datos relevantes a los problemas planteados*” y, por tanto, mediante el cual el investigador puede hallar las respuestas adecuadas a los problemas científicos planteados.

El “*estudio de caso*” se encuentra dentro del diseño observacional y de la clasificación del diseño en función de los objetivos y de los datos (Arnau, 1990), lo cual plantea la descripción de los fenómenos que ocurren en ambientes naturales, como por ejemplo las posibles interacciones. Mediante este tipo de procedimientos cabe la posibilidad de estudiar los procesos del cambio. Una variedad específica del enfoque observacional consiste en el clásico estudio de casos individuales.

Dane (1990) utiliza el término de “investigación de campo”, al referirse a un conjunto de métodos que incluyen la "observación directa" de los eventos que concurren de manera natural. La característica esencial de los métodos observacionales, que se inscriben dentro de una categoría genérica, denominada “metodología cualitativa”, (Becker y Geer, 1970), es la observación directa de los eventos, lo cual excluye las técnicas de recogida de datos retrospectivos propios de la investigación de encuestas. Al mismo tiempo debe de destacarse cómo el aspecto más relevante de esta metodología lo constituye la naturalidad en la concurrencia de los eventos.

El énfasis que marca la investigación de campo, en la naturalidad de los eventos, es la razón por la que muchos de ellos son también denominados con frecuencia “métodos naturales”.

Como destacan Butler, Rice y Wagstaff (1963) la investigación de campo implica la recogida de datos con el propósito de formular nuevas hipótesis y resulta particularmente apropiada para explorar y definir objetivos. No obstante, pueden plantearse también cuestiones relativas a la relación entre variables.

Dentro de la “investigación de campo” se pueden adoptar distintos enfoques, que se expresan en tres técnicas, las cuales a modo de diseños de recogida de datos, constituyen unos instrumentos eficaces de trabajo en ámbitos donde no está presente la manipulación. En dichos ámbitos el control de las fuentes de variación extrañas es difícil de conseguir, como por ejemplo la observación naturista, los auto-informes y el “estudio de casos”, que es el que procede en nuestra investigación.

El estudio de caso, conocido también por método clínico, implica el estudio detallado de un solo caso o sujeto. En nuestra investigación el sujeto son los distintos programas estudiados. Con frecuencia, la detallada información que proporciona el estudio del caso puede sugerir variables, para ser exploradas con más profundidad mediante diferentes métodos de investigación. A su vez el estudio de casos puede verse afectado por el sesgo del observador y la generalización no debe extenderse más allá del caso estudiado.

Particularmente los estudios de casos se plantean cuando interesa estudiar sujetos poco comunes. Patton (1987) señala que los estudios de casos son especialmente deseables “cuando se necesita conocer algún problema en particular o una situación en profundidad y donde se pueden identificar casos ricos en información”, ricos en el sentido de que se puede aprender mucho a partir de pocos ejemplares de un fenómeno.

Al mismo tiempo los estudios o diseños de “sujeto único” suelen ser considerados como una de las modalidades más importantes de la estrategia cuasi-experimental, especialmente dentro de un enfoque de carácter longitudinal.

## **2.5. Pertinencia del tipo de estudio**

El diseño de esta investigación se basa, en este caso, en el “estudio del caso”, respecto al cual se puede indicar (Arnau, 1995):

- Permite la descripción en el ambiente natural, puntual y directo.
- La técnica de recogida de datos longitudinal y directa que utilizaremos consiste en la utilización de los datos particulares de cada alumno y, por extensión, del programa en su totalidad.
- Posibilidad de formular nuevas hipótesis, de explorar las cuestiones relativas a la relación entre variables y de obtener posibles nuevas variables a través de sus conclusiones.
- El objetivo de la investigación, tendente al estudio en profundidad, se ha tomado entre los posibles “nichos” de mejoras de la comprensión, deficiencias en el aprendizaje, fracaso y exclusión escolar, etc. En ellas se agrupan alumnos que no han conseguido “alcanzar los objetivos” de la enseñanza escolar obligatoria.

La investigación pretende un conocimiento en profundidad, concreto y actual del problema, así como su comparación con las diversas fuentes de la fundamentación teórica y su comparación con otros estudios. De igual modo se pretende alcanzar su posible generalización y actualización del estado de las investigaciones, por lo que el “estudio del caso”, es el que consideramos como el más apropiado.

## **2.6. Experimentos y estudios de campo**

A diferencia de los *experimentos de laboratorio*, en los que el investigador posee el control de las variables independientes, en los *experimentos de campo*, éste se desarrolla en una situación real y se realiza en el contexto ambiental natural (Bisquerra, 2000:166). En estos experimentos, aunque se pierde parte del control sobre la variable independiente, se gana en naturalidad de la situación y en el cumplimiento de la validez ecológica. Una dificultad de este tipo de experimento a veces la constituye la dificultad de asignar una investigación a una u otra categoría.

Los *estudios de campo* no suponen una experimentación propiamente dicha, ya que son estudios *ex post facto*. Como el estudio que se desarrolla en parte de nuestra investigación, el investigador observa la situación real y luego examina las relaciones entre las variables. Las variables pueden ser actitudes, valores, percepciones, conductas, etc., que no manipulan la validez interna (Kerlinger, 1985). La investigación debe de realizarse en entornos semejantes en los que se espera generalizar los resultados.

## **3. Características del proyecto de investigación**

Para el diseño de la investigación se han tenido en cuenta unas ideas base y fases que lo desarrollan.

### **3.1. Idea base del proyecto**

Desde su nacimiento las personas, por principios biológicos, se encuentran en un contexto familiar, donde comienzan su fase de aprendizaje, de socialización y de adquisición de valores, que le son propios a su contexto.

Con el desarrollo temporal del individuo, éste va pasando por una serie de fases vitales de formación, que comienzan con la acción familiar, en la cual adquiere su motricidad y las bases del idioma, las normas básicas de comportamiento y los principios sociales de su entorno familiar. En este momento nos encontraríamos en lo

curricular, en una *fase preformativa* y de adaptación al medio en el que crece y se desarrolla.

Alcanzado el desarrollo suficiente, el sujeto educativo, inmerso en una sociedad normalizada, es dirigido hacia su socialización mediante una instrucción normalizada por el poder organizativo máximo de pertenencia, conocido como Estado. El Estado instruye y socializa a sus ciudadanos, mediante la aplicación secuencial y temporal de un currículo formativo normalizado y temporalizado en diversas fases.

En cada una de estas *fases* los conocimientos vitales se dividen en *ciclos* y en *etapas*, las cuales son las siguientes: formativa y experiencia vital. A su vez cada una de estas *fases* vitales se puede dividir en *ciclos* vivenciales, que estableceremos a continuación.

### **3.2. Fases formativas**

Consideramos que el individuo esta durante su ciclo vital en permanente adaptación profesional e intelectual para lo que precisa mantener su nivel formativo. Según la etapa de su desarrollo personal esta adaptación requiere una formación diferenciada.

#### **3.2.1. Fase de formación**

Es la etapa donde el sujeto educativo, partiendo de la célula social inicial, que podemos llamar familia-contexto, se desarrolla y se socializa hasta llegar al más amplio concepto de ciudadano global o del mundo.

Sus distintas *etapas formativas* se llevan a cabo mediante la superación de las siguientes fases, etapas y ciclos formativos:

- *Escolar*. Se encuentra subdividido en las *etapas* formativas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria opcional (Bachillerato).
- *Profesional*. Se encuentra dividido en las *etapas* universitaria profesional (licenciaturas) e investigadora.

En un principio el sujeto educativo posee la posibilidad de realizarlas todas, pero sus condicionantes particulares le pueden llevar a la interrupción del proceso en un nivel determinado.

En la *etapa formativa* la propuesta del proyecto consiste en incidir en la superación curricular del individuo, mediante la aplicación al currículo de mejoras en la didáctica de las Ciencias Sociales. Para ello es necesario utilizar el conocimiento y las prácticas de la “historia local y familiar”, a través de su incidencia en materiales didácticos, que permitan el desarrollo y mejora del currículo normalizado por el poder público. De este modo en los centros educativos el conocimiento se adquiere desde una perspectiva educativa constructivista y desde una acción sociocultural, en colaboración con las entidades de conocimiento, de su entorno próximo hasta el más alejado.

Así, el sujeto educativo, al incorporarse a la enseñanza infantil, parte de las vivencias y de la socialización de los miembros de su familia, se socializa y adquiere conocimiento mediante el contacto con otros sujetos de su entorno próximo.

En la etapa siguiente etapa, la enseñanza primaria, el alumno adquiere los conocimientos formales iniciales obligatorios, erradicados en el espacio cercano de su pueblo o barrio.

Posteriormente, superada la etapa anterior, adquiere una enseñanza obligatoria secundaria, desde el espacio de su municipio. Superada esta fase el conocimiento se especializa hacia una actividad profesionalizadora, de bachillerato, etc., teniendo en cuenta que cada vez más el conocimiento se va realizando progresivamente desde la familia, el pueblo, la ciudad, la región, la nación, la comunidad cultural de naciones y la universalización.

Todas la referencias formativas del individuo poseen una referencia espacial de su entorno local y unas circunstancias familiares, que parecen pertenecer a la globalidad, por lo que en estos aspectos concretos, las actuaciones van a incidir en la comprensión y desarrollo personal del alumno en todas la etapas vitales, con independencia de sus circunstancias personales.

### **3.2.2. Fase de experiencia vital**

Finalizada su fase de formación de base, el individuo entra en otra fase de desarrollo formativo, que podríamos denominar de “desarrollo intelectual”. En dicha fase la didáctica de las Ciencias Sociales, desde el apoyo de la historia local y de la familia, puede representar una mejora y canalización de ese desarrollo formativo.

En esta etapa de desarrollo social el individuo canaliza sus preferencias de conocimiento. Éstas pueden ser abordadas tanto desde la potencialidad del conocimiento de la historia local y familiar comparada, entre la propia historia y las otras historias, como desde una adecuada intervención didáctica, la cual puede ser instrumento de mejora de la acción formativa de los hijos.

En esta etapa vital se constituye una biblioteca-familiar en el hogar, se viaja y se conocen otras entidades culturales que pueden ser aprovechadas en la formación personal y familiar, tanto en referencia a su aspecto cultural, como al disfrute de la naturaleza y del turismo.

Por ello la didáctica de las Ciencias Sociales debe de cooperar en la preparación de la acción didáctica en los centros turísticos y en los centros culturales, tales como museos, rutas turísticas locales, casas y museos etnográficos, bibliotecas, archivos, elementos patrimoniales, etc.

El desarrollo intelectual cuenta con las líneas de lectura preferentemente personales, con base histórico-social y con las profundizaciones y el seguimiento de obras especializadas. Por su parte el ocio y el tiempo libre está constituido por las aplicaciones turísticas y por el disfrute familiar.

## **4. Procedimientos e instrumentos**

La investigación se apoya para la consecución de sus objetivos en una serie de herramientas y procedimientos innovadores adaptados a la tipología del alumnado en cada.

### **4.1. Diseño conceptual de la intervención y fases**

Las intervenciones se realizan de mutuo acuerdo con el centro y con el profesorado específico, en el sentido de aplicar la intervención a la finalización del curso escolar. De este modo se plantea la acción, como un punto de identificación en el contexto próximo de los contenidos curriculares, y su enfatización en los aspectos más destacados del mismo, como punto de aproximación de la individualización al contexto próximo. Finalmente se tiene en cuenta la influencia del aspecto global en su condicionamiento y evolución, dando lugar a una reflexión crítica personalizada, orientada a pactar y a consensuar un marco grupal local inmerso en el concepto de lo global y de lo general.

Para conseguir dicho propósito se requieren de los siguientes cinco momentos:

- Inicial o preparatorio: identificador y motivacional.
- Trabajo de campo, observacional o de exposición de experto.
- Trabajo personal del alumno: experimentación personal.
- Trabajo grupal de consenso, relacional entre lo local y lo global y conclusión final.
- Tabulación y análisis de datos y conclusiones.

Para la realización de la investigación se preparan las siguientes formas de intervención en centros escolares.

#### **4.1.1. Paseo observacional por el contexto escolar**

Consta de las siguientes fases:

- Fase 1. Preparatoria: identificación conceptual, identificación de los elementos observables y preparación de fichas didácticas según los contenidos curriculares globales de la asignatura, mediante la colaboración entre profesor y los alumnos.
- Fase 2. Desarrollo: recogida de información, muestras, contactos, relaciones personales etc. Complimentación de la experiencia en fichas didácticas. La intervención de los alumnos.
- Fase 3. Trabajo individual de relación personal y experimental con el medio local observado. Consenso grupal sobre la aportación de lo local y lo global y de lo global a lo local. Síntesis conceptual. Aportaciones de la intervención al alumno (por el alumno) y al grupo clase (por el profesor).
- Fase 4. Sistematización de datos y de conclusiones de la intervención por parte del investigador.

#### **4.1.2. Salida visita cultural y patrimonial**

Está constituida por las siguientes fases:

- Fase 1. Preparatoria: identificación conceptual, identificación de los elementos observables y preparación de fichas didácticas, según los contenidos curriculares globales de la asignatura. Recogida por parte del profesor de información relevante.
- Fase 2. Desarrollo: recogida de información, muestras, contactos, relaciones personales etc. Complimentación de la experiencia en fichas didácticas. Trabajo realizado por los alumnos.
- Fase 3. Trabajo individual de relación personal y experimental con el medio local observado. Consenso grupal sobre la aportación de lo local y de lo global y de lo global a lo local. Síntesis de conceptos y de conclusiones. Aportaciones de la intervención al alumno (por el alumno) y al grupo clase (por el profesor).
- Fase 4. Sistematización de datos y de conclusiones de la intervención realizada por el investigador.

#### **4.1.3. Intervención del experto: exposición de materiales de significación local aplicables al currículo en el centro**

Está formada por las siguientes fases:

- Fase 1. Preparatoria: identificación conceptual, identificación de los elementos observables y preparación de fichas didácticas según los contenidos curriculares globales de la asignatura.
- Fase 2. Desarrollo: exposición de la información, puntos de interés, debate, muestra de materiales. Rincones informativos. Cumplimentación de la experiencia en fichas didácticas.
- Fase 3: Trabajo individual de relación personal y experimental con el medio local observado. Consenso grupal sobre la aportación de lo local y lo global y de lo global a lo local. Síntesis de conceptos y conclusiones. Aportaciones de la intervención al alumno (por el alumno) y al grupo clase (por el profesor).
- Fase 4: Sistematización de datos y de conclusiones de la intervención (investigador).

#### **4.1.4. Intervención en medios culturales: casas solariegas, museo etnológico, biblioteca, edificios y restos patrimoniales locales**

La componen las siguientes fases:

- a) Fase 1:
  - Preparatoria: identificación conceptual, identificación de los elementos observables y preparación de fichas didácticas según los contenidos de trabajo. Elaboración de fichas de impacto.
  - Preparación de dossier o exposición relacional de contexto y de globalidad.
- b) Fase 2:
  - Desarrollo: recogida de información e identificación de las muestras, observación de la inserción en el entorno, relaciones

personales y familiares con la observación etc. Cumplimentación de la experiencia en fichas didácticas.

- Explicación del dossier o presentación del material didáctico ilustrativo.

c) Fase 3:

- Trabajo individual de relación personal y experimental con el medio local observado.
- Elaboración final de la ficha de impacto. Impacto personal o grupal sobre la aportación de lo local y lo global y de lo global a lo local. Síntesis a modo de conclusión. Aportaciones de la intervención al alumno (por el visitante) y al grupo (por el técnico).

d) Fase 4: Sistematización de datos y de conclusiones de la intervención por medio del investigador.

#### **4.2. Población y muestra. Tipología, definición, representatividad y selección**

El investigador, para delimitar el ámbito del estudio, define y delimita una *población*, es decir el "conjunto de todos los individuos sobre los que se pretende estudiar el fenómeno". En el caso de no ser posible analizarla en su totalidad, el investigador selecciona una *muestra*, es decir un "subconjunto de la población sobre el que se realizan las observaciones y se recogen los datos, en un tamaño suficiente para asegurar la representatividad de la muestra". Cada uno de los elementos que componen la población, y por tanto la muestra, se denominan *individuos*. En Ciencias Sociales, a estas personas se les denomina *sujetos* (Bisquerra, 2000: 81).

El procedimiento para seleccionar la muestra de individuos/sujetos, sobre los que recoger los datos, debe de ser lo suficientemente grande como para asegurar su representatividad. En nuestra investigación se han seleccionado todos los alumnos y de todos los cursos del Centro a los que les incumbe la investigación. Por esta razón la muestra es completa en su totalidad, en su representación y en su fiabilidad, por lo que sus conclusiones pueden ser generalizadas.

No obstante, en nuestra investigación, cada una de las experiencias desarrolladas se encuentra configurada por unas características de *muestra* específicas, por lo que sus características se especifican en cada una de ellas.

Por su parte el muestreo por conglomerados se utiliza cuando los individuos/sujetos de una población constituyen agrupaciones naturales, como por ejemplo una clase completa.

Por tanto en nuestras experiencias no se utiliza la *aleatoriedad*, al intervenir en la población completa de referencia. Se trata de una muestra no probabilística de tipo opinático o intencional, en el que la selección de los centros en los que desarrollar la investigación la hacen los expertos en base a un criterio establecido, de tal forma que se asegure la representatividad.

#### **4.3. Participantes**

Al tratarse de estudios de casos, la muestra sujetos - participantes corresponde al ámbito territorial del núcleo urbano de Torre Pacheco (Murcia), donde la aleatoriedad consiste en la selección de los centros de entre todos los posibles. La investigación ha elegido los centros por su titularidad, siendo uno de ellos de diversa tipología, a saber:

- Un colegio de titularidad pública: Colegio Rural Agrupado " El Jimenado", de enseñanzas Infantil y Primaria.
- Un colegio de titularidad privada: Colegio concertado " Virgen del Pasico", de enseñanzas Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.
- Un centro de titularidad municipal: Centro municipal de Formación y Empleo, que imparte las enseñanzas de: Programas de Cualificación Profesional Inicial.

#### **4.4. Instrumentos de recogida de la información**

Las técnicas de recogida de datos son aquellos medios técnicos que el investigador utiliza como medio de registro de sus observaciones, con el fin de facilitar el tratamiento experimental. De ente dichos medios en esta investigación se han utilizado, en sus distintas variantes y adaptaciones, los siguientes (Bisquerra, 2000: 88):

#### 4.4.1. Cuestionarios

El cuestionario es un procedimiento clásico utilizado en las Ciencias Sociales para la obtención y registro de datos, que resulta apropiado para estudios descriptivos como el nuestro. Registra la información de manera impersonal, permitiendo consultar a una población amplia de una manera rápida y económica, al tiempo que posibilita un pausado examen de las preguntas (García, 2003). Recoge sistemáticamente la información de un actor educativo, el cual posee amplios conocimientos de la realidad de lo que acontece en las aulas.

Los cuestionarios son un conjunto de preguntas o cuestiones, que resultan relevantes para el rasgo, características de la investigación o variables objeto del estudio. Entre sus tipos destacan los aplicados en la medición y en el diagnóstico psicopedagógico, que podrían ser considerados como test, así como los utilizados en la recogida de datos en las encuestas o en los "cuestionarios de encuesta".

En los cuestionarios de encuesta existen dos tipos de preguntas: las preguntas de identificación del sujeto (sexo, edad, nivel educativo, etc.) y las preguntas de contenido. En cuanto a los tipos de respuesta pueden ser: *de ordenación*, cuando se ordenan distintas opciones dentro de varias alternativas, normalmente de cinco; Checklist responses, cuando de entre varias alternativas categóricas se selecciona una; *abiertas o libres*, las cuales son habituales en temas de exploración, en las que el encuestado contesta tan sólo con unas pocas palabras; *cerradas o estructuradas*, que presentan una gran facilidad de tabulación. Estas últimas se dividen en:

- De elección, donde se elige una respuesta o varias respuestas de las alternativas presentadas, generalmente marcando un recuadro con una X.
- De relleno, en la que el encuestado debe proporcionar una palabra concreta susceptible de ser fácilmente categorizada. Dentro de este grupo, se pueden distinguir: dicotómicas (sí/no, cierto/falso, etc.), con tres alternativas y politómicas (con varias alternativas).

#### 4.4.2. Test

Los tests y las pruebas objetivas son unos de instrumentos de medición, que permiten la máxima precisión en el dato obtenido. A su vez de los más utilizados en la investigación educativa.

Uno de los tipos de test lo constituyen las escalas de actitudes, que son las que contempla nuestra investigación, y que describimos más detalladamente a continuación.

#### 4.4.3. Observación

La observación es una técnica de recogida de datos en la investigación científica. Puede contemplarse desde distintos puntos de vista. En primer lugar puede considerarse como una técnica de recogida de datos dentro del proceso de investigación, como por ejemplo la observación sistemática, la observación directa o instrumentos de registro de las observaciones. En segundo lugar puede ser interpretada como un método de investigación, en cuyo caso, dentro de los estudios descriptivos, se utilizan algunas técnicas de observación en la fase de recogida de datos, tales como las fichas de control o los cuadernos de trabajo.

Según el grado de participación del observador dichas técnicas se pueden clasificar en (Anguera, 1985: 125):

- Técnicas de *observación externa*: en ellas el observador queda al margen de los sujetos y de los acontecimientos que son objeto de estudio.
- Técnicas de *observación participante*: en ellas el observador se involucra en los acontecimientos en los que participa el sujeto. El observante se dedica a las actividades que está observando. El observador formula una explicación hipotética del fenómeno y estudia un caso a la luz de la hipótesis, con objeto de determinar si esta hipótesis se ajusta a los datos y poder así lograr una cierta certeza práctica.
- Técnicas de *auto-observación*: en ellas el observador es a la vez sujeto y objeto.

Un aspecto de la investigación cualitativa es la triangulación, utilizada en algunos apartados del proceso de recogida de datos en la investigación, al valorar una misma información desde perspectivas diferentes tales como los contenidos, la acción crítica y el interés del alumno. En nuestra investigación hemos utilizado dicho modo de proceder en la observación de los datos a través de los "cuadernos de campo", a fin de conocer el efecto de la intervención en los sujetos de aplicación.

El principio básico de la *triangulación de datos* consiste en recoger y analizar los datos desde distintos ángulos, para compararlos y contrastarlos entre sí. Según Denzin (1970) se trata de "*la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno*", siendo una contrastación de los tres puntos de vista de los tres ángulos.

#### **4.4.4. Escalas**

Se dividen en los siguientes tipos:

- *Escalas de estimación* ("rating scales"): recogen las apreciaciones del observador sobre el grado de un comportamiento o de unos conocimientos que se dan. Pueden ser gráficas, numéricas, descriptivas o de categorías específicas, o una combinación de ellas.
- En nuestra investigación las más utilizadas son las llamadas "escalas de categorías específicas", en las que el investigador establece las categorías a medir en función de las características del diseño del proyecto.
- *Escalas de producción escolar*: consisten en una serie graduada de trabajos tipo, que sirven como punto de comparación para apreciar los trabajos similares utilizados por cualquier sujeto. Tiene su origen en Thorndike, quien elaboró una escala de escritura en 1912. Su dificultad radica en el problema técnico del "procedimiento de graduación de los fenómenos educativos (Buyse, 1937, citado por Bisquerra, 2000).
- *Escalas de actitudes*: dentro de las escalas de actitudes y de valores, existen tres tipos principales: las de Thurstone, de Likert y de Guttman.

#### 4.4.5. Reducción de la información

La gran cantidad de datos generados por la investigación precisa de un sistema de tratamiento, que satisfaga su presentación y homogeneización, mediante tareas de identificación y de clasificación de los significados de los textos analizados.

Para el análisis cualitativo y el tratamiento de los datos recogidos, basándonos en la propuesta metodológica de Miralles, Martínez, Beltrán y Souto (2007), utilizaremos el enfoque propuesto por Miles y Huberman (1984), para los cuales el análisis cualitativo es un proceso que consiste en “dar sentido” a la información textual.

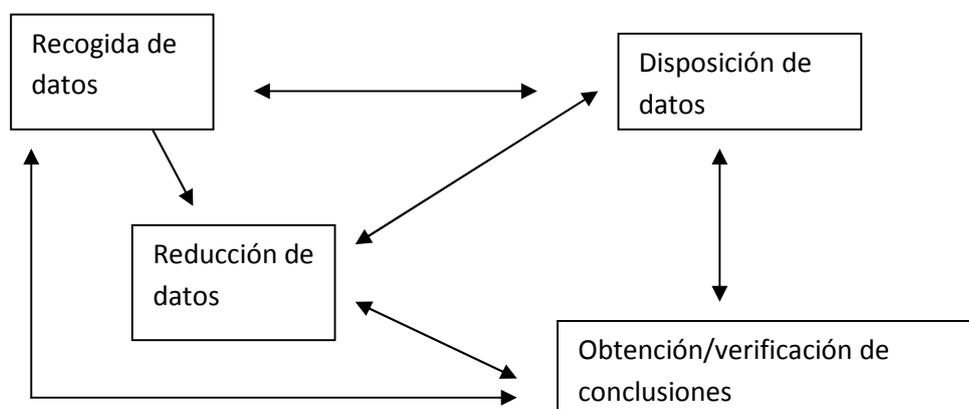


Figura 3.1. Componentes del análisis de datos (Miles y Huberman, 1984)

Eso significa que por una parte tenemos que reducir ese conjunto de datos a un mapa de significados, de forma que trabajemos con un número manejable de elementos. Por otra parte debemos de dar a esos datos una disposición y una representación significativa, para finalmente poder extraer y verificar una serie de conclusiones comprensivas de esa realidad estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1996; Serrano Pastor, 1999). Así, el desarrollo del proceso de análisis cualitativo podría dividirse en dos etapas fundamentales (Serrano Pastor, 1999: 48):

- Reducción de la información, que conlleva cuatro tareas fundamentales: la determinación de las unidades de análisis, el establecimiento de un sistema de categorías y de códigos, la asignación de los elementos de significado a las

categorías y códigos establecidos y el agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior y globalizador.

- Disposición y tratamiento de la información. Por la tipología de nuestra investigación y sus datos, nos basaremos en criterios de tipo temático, propios de la investigación cualitativa.

Los *criterios temáticos* son los más utilizados y posiblemente los más interesantes, en cuanto que segmentan el texto de acuerdo con la temática abordada. Considerando conversaciones, sucesos y actividades, que ocurren en el relato, se identifican unidades que hablan de un mismo tópico. Por otra parte, cuando se adopta este tipo de criterios, la tarea de categorización se realiza de forma simultánea, lo cual evidentemente simplifica bastante la tarea de reducción de la información textual.

Para ello y siguiendo los estudios de Rodríguez, Gil y García (1996) utilizaremos las metodologías de:

- *Categorización*: operación mediante la cual el analista valora si determinadas unidades de análisis pueden o no incluirse en un conjunto de categorías concretas, hasta que progresivamente va tomando la decisión de incluir cada unidad relevante en una categoría concreta.
- Categorizar es ir asignando cada unidad, esto es, asignar un elemento de significado relevante a un constructo teórico, que representa a dicho significado o tipo de significados. Las categorías pueden hacer referencia a personas o roles, contextos o situaciones, temas, valores, métodos, comportamientos, características personales o rasgos psicológicos, acontecimientos, objetivos o metas, sentimientos, opiniones, etc.
- *Codificación*: operación concreta por la que se le asigna a cada categoría una "etiqueta" o código que la represente según el contenido que soporte. Por lo tanto, la codificación es la que "deja constancia" de que la categorización se está realizando o se ha realizado.

Para codificar las categorías pueden utilizarse caracteres numéricos, verbales (palabras o abreviaturas de éstas) o ambos. A pesar de que los datos textuales puedan ser codificados como números, ello no invalida su naturaleza. Se trata de un producto de una operación, que puede realizarse y que permite, en algunos casos, someter tales datos al tratamiento de ciertas técnicas de análisis cuantitativo y estadístico.

#### **4.4.6. El profesor como investigador**

El profesor en el aula está sujeto a situaciones concretas y a problemas específicos de significación local y de cara a una acción particular.

La clase es un sistema social complejo en el cual operan múltiples influencias. La colaboración entre profesor e investigador, figuras esenciales en la investigación-acción, también se puede producir en la clase donde estas funciones las realiza el mismo sujeto, lo cual ocurre en ciertas tendencias de la metodología cualitativa y de interpretación interpretativa (Bisquerra, 2000: 292).

En esta modalidad de profesor-investigador no se necesita una especial preparación para comprender los resultados de la investigación y para realizarlas. La investigación requiere de habilidades de observación, de comparación contraste y de reflexión. Lo que hace el profesional de la investigación-acción es utilizar las dotes de observación y reflexión de forma sistemática y deliberada. Esto lo pueden realizar los profesores reflexionando sobre su práctica, como se hace en muchas otras profesiones. Sin embargo son muy pocas las descripciones que hace el profesor de su aula para conseguir que los alumnos se comporten de una forma determinada, que favorezca el mejor rendimiento para sus posibilidades.

Estas prácticas pueden contribuir a la mejora de la práctica y mejora del sistema educativo. El concepto de "profesor como investigador" no es nuevo y ha influido notablemente en el desarrollo de la investigación-acción, que al igual que la metodología cualitativa y la investigación interpretativa, son propuestas que pueden jugar un papel fundamental en la formación del profesor como investigador. Son propuestas actuales abordadas por Hopkins (1985), Nixon (1981), González y Latorre (1987), etc., para la investigación en el aula.

#### **4.4.7. Cronograma del proceso metodológico y temporización**

Este apartado se describe ampliamente, y específicamente de cada proyecto, en cada una de las experiencias realizadas, ante la posible confusión al desarrollarse acciones simultaneas en los distintos centros de intervención.

## CAPÍTULO 4. PROYECTOS DESARROLLADOS

### A. PROYECTO 1. ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

#### 1. Características del proyecto

El planteamiento del proyecto se refleja en los objetivos y su acotación, la elección de la muestra y los instrumentos de medida de la acción.

##### 1.1. Objetivos

Los objetivos de la investigación se centran en las aportaciones didácticas que el contexto ofrece a los alumnos para la mejorar la comprensión, el razonamiento y el conocimiento cultura regional.

##### 1.1.1. General

Analizar las aportaciones realizadas a la didáctica de las Ciencias Sociales por la historia local y familiar en Educación Primaria, desde el contexto socio-cultural en el cual vive y se integra el alumno.

##### 1.1.2. Específicos

- *Crear experiencias didácticas para la mejora de la comprensión y de la actitud crítica*, mediante el conocimiento y el disfrute del patrimonio local y de la cultura familiar, dentro de los contextos educativos.
- *Obtener para los centros*, mediante las experiencias de los alumnos, *recursos permanentes de enseñanza* sobre la actualización y la difusión de la historia, en el contexto de residencia del alumno.
- *Cotejar la mejora de la comprensión* de los hechos históricos y sociales en el contexto escolar, mediante las aportaciones de las experiencias de los alumnos en relación a la historia local y familiar.

## **1.2. Limitaciones de esta investigación**

La experiencia con los alumnos debe de ser realizada en un espacio temporal cercano al cierre administrativo del curso escolar, lo cual dificulta la colaboración y la disponibilidad horaria de los profesores, así como de los alumnos que se encuentran en fase de exámenes.

A ello hemos de añadir la dificultad de mover a los alumnos, lo cual hay que realizar en medios de transporte autorizados, con previsión y dotación presupuestaria estipulados con anterioridad. Para resolver esta incidencia se aprovechó una salida de campo de los escolares para convertirla en una salida-didáctica formativa curricular.

A todo esto hemos de agregar la falta de conocimientos específicos en historia local y familiar por parte del profesorado, a pesar de estar contemplada en el currículo, como hemos cotejado previamente en la revisión de la ley. Por todo ello el investigador ha de convertirse además en participante en la acción como experto para el centro, en el asesoramiento a sus órganos directivos, en el alcance y necesidad de la acción; para el profesorado, en la formación en los fundamentos de la historia local y familiar; para el alumnado, como guía y conductor de la acción.

Finalmente el investigador, a causa de la falta de tiempo de los demás profesores colaboradores, ha de completar las fases posteriores a la acción con el alumnado. Sólo así podrá completar su investigación, una investigación en la que nunca falte el agradecimiento al centro por permitirle realizar esta experiencia.

## **1.3. La muestra**

La acción investigadora en centros públicos conlleva una serie de pasos administrativos. Por ello se ha elegido como centro uno de los dos posibles colegios del contexto rural de la investigación, aprovechando la realización de una excursión escolar programada de fin de curso y su transformación en salida didáctica.

El centro escolar elegido, una vez conseguida la autorización de los miembros que componen su Dirección y una vez consensuada la colaboración del profesorado implicado en el proyecto, ha sido el *Colegio Rural Agrupado “El Jimenado”, en su aulario rural de “Los Meroños”,* perteneciente a la red pública dependiente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La muestra conseguida ha sido el “*universo total de muestra*”, dado que en la experiencia han intervenido la totalidad de los alumnos que eran objeto de estudio.

El colegio imparte la etapa completa de Educación Primaria, por lo que en la muestra participan escolares de todos los cursos de Primaria. Pero para la realización de la experiencia se forman dos grupos de alumnos, debido a la diferencia formativa del conjunto.

**Primer grupo de alumnos de Primaria. Cursos: 1º, 2º y 3º**

*Tabla P1.1. Alumnado de Educación Primaria, grupo 1*

Alumnado total del grupo: 14	Muestra por países:
Muestra: universo completo	- España..... 6
Centro: Colegio Rural Agrupado “El Jimenado”, aulario “Los Meroños”	- Marruecos. .... 4
Etapa y cursos: Primaria, 1º, 2º y 3º.	- Ecuador. .... 3
	- Francia..... 1
	Extranjeros: 57,15%
	Nacidos en España: 42,85%

**Segundo grupo de alumnos de Primaria. Cursos: 4º, 5º y 6º**

*Tabla P1.2. Alumnado de Educación Primaria, grupo 2*

Alumnado total del grupo: 8	Muestra por países:
Muestra: universo completo	- España..... 4
Centro: Colegio Rural Agrupado “El Jimenado”, aulario “Los Meroños”	- Marruecos. .... 2
Etapa y cursos: Primaria, 4º, 5º y 6º.	- Reino Unido. .... 1
	- Ecuador. .... 1
	Extranjeros: 50%
	Nacidos en España: 50%

#### **1.4. Instrumentos de recogida de datos**

Para la consecución de los objetivos propuestos en la investigación, con la aprobación y colaboración de los directores de tesis, he diseñado un cuestionario compuesto de diez cuestiones, que abarcan los contenidos propios del proyecto.

Para su elaboración se ha tenido en cuenta el nivel de expresión escrita del alumnado y el nivel de comprensión lectora, para que los alumnos pudiesen reflejar sus conocimientos tanto iniciales como finales tras la realización del proyecto.

El cuestionario refleja los conocimientos aportados mediante la acción de la investigación, sobre los elementos patrimoniales visitados. Dichos elementos se basan en la cultura local, económica, geográfica, así como en los elementos de la cultura familiar, a través de la visita a una casa solariega musealizada del s. XVI. Por ello el cuestionario comprende los siguientes aspectos:

- *Aspectos de Conocimiento del Medio, locales:* geográficos (accidentes, montes, ríos, etc.), la actividad económica de la zona, locales (historia, restos patrimoniales, personajes, etc.) y tradiciones y leyendas.
  
- *Aspectos familiares:* la casa solariega (vida, clases sociales, enseres, etc.), la vida de nuestros abuelos, tipos de familia y evolución, la alimentación típica de la zona, el agua como recurso familiar y la influencia del agua en la higiene.

Proyecto de Doctorado, enmarcado en el Plan de Estudios de Postgrado de la Universidad de Murcia.

Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América.

**Área de investigación: Historia local y familiar.** Domingo Pedreño y Ros

Centro experimental: C R A “El Jimenado”. Centro-Aulario: “Los Meroños”

Etapa educativa: Educación Primaria

Alumno: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

### *CUESTIONARIO CONOCIMIENTOS PREVIOS*

1. Cita accidentes geográficos locales.
2. ¿Qué es para ti una casa solariega-rural?
3. Cita nombres de personajes, lugares históricos, etc. locales.
4. ¿Conoces alguna tradición o leyenda de tu pueblo?
5. ¿Conoces algunos restos históricos o patrimoniales locales?
6. Cuenta algo de la historia de nuestro pueblo.
7. ¿Conoces algo sobre la vida de tus abuelos en esta localidad?
8. ¿En qué crees que está basada la actividad económica de la zona?
9. ¿Cuál es la alimentación típica de la zona?
10. ¿Qué sabes del agua y su uso familiar e higiénico en tu pueblo o comarca?

Muchas gracias por tu colaboración e interés para que podamos conocer nuestro pueblo.

El mismo cuestionario se realiza a los alumnos para recoger los conocimientos finales.

Los resultados de la experiencia se obtendrán por contraste de los datos de ambos cuestionarios.

## 2. Desarrollo de la experiencia

*Tabla P1.3. Proceso metodológico y su temporización.*

Fase	Decisión	Acción	Temporización
1 <sup>a</sup>	Reunión del investigador y director tesis	Decisión temática, acotación de la investigación y su viabilidad.	Enero 2009
2 <sup>a</sup>	Establecimiento marco teórico.	Revisión bibliográfica y propuesta de investigación.	Enero 2009
3 <sup>a</sup>	Establecimiento de objetivos, metodología y alcance de la muestra.	Fijación objetivos investigación, delimitación aspectos y concreción elementos a investigar.	Febrero 2009
4 <sup>a</sup>	Establecimiento contactos, con centros y entidades.	Establecimiento de acciones a seguir, solicitud permisos para la investigación, posibilidades y niveles de la intervención.	Febrero 2009
5 <sup>a</sup>	Elaboración instrumentos de recogida datos de la muestra.  Elaboración de materiales de la variable a aplicar por la investigación.	Guión del cuestionario de recogida de datos marco previos.  Realización de materiales didácticos de la intervención.  Régimen y fechas de visitas, culturales.  Cuestionario de satisfacción de destinatarios.	Febrero 2009
6 <sup>a</sup>	Reuniones decisorias de la intervención, investigador, director, profesores y colaboradores.	Presentación proyecto, consenso, rectificaciones.  Planificación día-hora, calendario intervención.  Calendario visitas, y medios para su consecución.	Marzo a abril 2009
7 <sup>a</sup>	Aplicación intervención y	Pase de cuestionarios, aplicación de materiales, propuestas de revisión	

	recogida de datos.	curricular. Apoyo formativo a profesores y colaboradores.  Visitas al contexto, y cuestionarios a visitantes centros culturales.  Pase cuestionarios satisfacción	Mayo 2009
8ª	Análisis de datos	Codificación y tabulación de la información.  Resumen de la información de la investigación.	Junio 2009
9ª	Interpretación de la información y presentación de la información.	Diagnostico de la situación, conclusiones y propuestas.	Julio- Agosto 2009.

La implementación de la idea base de la investigación precisa de una serie de componentes tales como: el diseño de la acción y su coordinación universitaria, la elección del colegio experimental, la autorización administrativa y permiso de los padres para la intervención, la colaboración del profesorado, el espacio temporal dentro de la secuencia educativa del centro, etc., que ha de ser precisada y coordinada en el tiempo.

## 2.1. Proceso de la acción

### a) Información previa

- Los contenidos lectivos del curso escolar han terminado. Nos encontramos a mediados del mes de junio 2009, en pleno proceso de evaluación y de cierre del curso escolar.
- Como consecuencia de lo anterior, los alumnos han finalizado el aprendizaje de los contenidos, por lo que si la acción no se hubiese realizado, los conceptos adquiridos por los alumnos mediante la experiencia no se hubiesen aprendido.

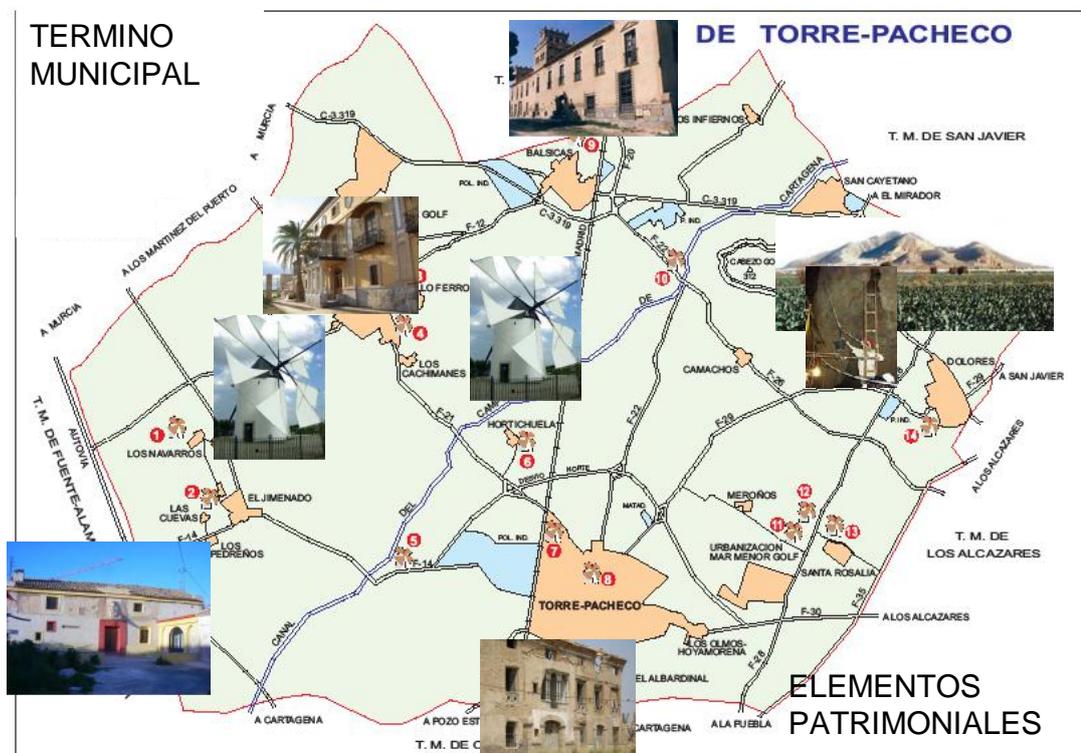
- Los escolares de los otros aularios, al no haber realizado la excursión, carecen de este elemento de aprendizaje y de los conceptos aprendidos por la acción.
- Las maestras de los cursos no son originarias de la Región de Murcia, por lo que no conocen tampoco los contenidos ni la información aportada por la investigación. Por esta razón, no podrían haber transmitido los conocimientos aportados por la investigación realizada sobre los elementos patrimoniales visitados, la cultura familiar, local, económica, geográfica etc.
- La acción aporta a la excursión la visita no programada por el colegio a la “Casa Pedreño” y el investigador actúa de guía turístico y formativo, hecho no contemplado en la excursión prevista inicialmente. La visita sin la mediación de la acción habría sido una excursión visual de los contextos del municipio, carente de una información histórico-cultural, pero gracias al desarrollo de la acción se convierte en un motivo de aprendizaje.
- El investigador se transforma en parte participante de la acción, como informador y guía del patrimonio visitado.
- El investigador se convierte en docente y experto, impartiendo formación a las maestras sobre los contenidos temáticos de la acción.

#### b) Desarrollo de la acción

- Día 1º (miércoles 15 de junio). Lo primero de todo se procede a la *realización del “cuestionario previo”*, a fin de conocer los conocimientos anteriores que poseen los alumnos sobre temas relacionados con el medio histórico y familiar. Todo ello se realiza sin contar previamente con la influencia del conocimiento de los datos patrimoniales y culturales aportados por las visitas que serán realizadas.

- Día 2º (jueves 16 de junio). Las maestras comentan con los niños la excursión y visitas que se van a realizar el viernes. Se les proporciona la información de los contenidos que serán aprendidos durante la excursión. Se planifican las observaciones a realizar y los conceptos a aprender. Se informa del apoyo informativo del guía-investigador.
  
- Día 3º (viernes 17 de junio). Se realiza la excursión, dividida en las siguientes tres fases:
  - 1ª fase. Paseo turístico por el patrimonio cultural del municipio, con explicaciones sobre los elementos patrimoniales tales como los fundadores, la historia, la influencia económica y cultural en la zona o la contextualización histórica respecto a la Región de Murcia. El patrimonio visitado consta de lo indicado en la siguiente figura.

*Figura P1.1. Patrimonio municipal de Torre Pacheco*



El recorrido turístico, sin visita, está formado por: la visualización accidentes geográficos del municipio, la Casa Fontes de Pacheco, las inmediaciones del Cabezo Gordo y de la “Cueva de las palomas”, la Casa Castillo de Ros de Balsicas, la Casa de Valderas de Roldan, los molinos de viento de Hortichuela (de agua) y del Jimenado (harinero) y el Caserío de los Pedreños del Jimenado.

- 2ª fase. Visita guiada a la Casa de Pedreño en El Jimenado, seguido de una pausa para descanso y bocadillo. Los elementos patrimoniales y etnológicos de la Casa de Pedreño se pueden ver en el Anexo 1.
  - 3ª fase. Explicación, en soporte pizarra, sobre el medio físico, la economía de la zona, la organización familiar, la historia local, el origen de la población, las costumbres locales, el ocio en distintas épocas históricas, los roles sociales y de género, las fiestas y los personajes locales, entre otras cosas.
- Día 4º (miércoles 22 de junio). Las maestras realizan una reunión de grupo, comentando lo aprendido en la excursión y las particularidades de los contenidos, así como una pormenorización de detalles y una comparación con la vida actual.
- Día 5º (viernes 25 de junio). Realización del cuestionario tras la acción para conocer y medir los resultados. El cuestionario realizado es el mismo de la pre-acción, a fin de obtener la medida del aprendizaje sobre las mismas cuestiones.

## **2.2. Categorización de la información**

El Colegio Rural Agrupado “El Jimenado”, en su aulario “Los Meroños”, tiene organizada la acción docente de los alumnos de Primaria, mediante la distribución de dos grupos de alumnos. El primer grupo está compuesto por los alumnos correspondientes a los cursos de 1º, 2º y 3º. En cambio el segundo grupo lo constituyen los alumnos correspondientes a los cursos de 4º, 5º y 6º. Cada uno de estos grupos cuenta con una maestra como tutora y con otros docentes especialistas.

La coordinación de la intervención se ha realizado por medio de la maestra tutora de cada grupo, en colaboración con el investigador. Por su parte la visita a los lugares históricos ha sido organizada por la Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco, con apoyo de guía propio y con la colaboración del investigador en la explicación histórica de los acontecimientos, en su organización y en su comunicación didáctica.

### 2.2.1. Categorización de la información del cuestionario previo a la acción

Para poder obtener datos relevantes de la intervención procedemos previamente que categorizar la información previa del alumno.

#### 2.2.1.1. Cuestionario previo a la acción. Grupo primero de Primaria. Cursos 1º, 2º y 3º

*Tabla P1.4. Alumnado de Educación Primaria, grupo 1 por nacionalidades.*

Alumnado total del primer grupo: 14	Muestra por países:
Muestra: Universo completo	- España..... 6
Centro: Colegio Rural Agrupado “El Jimenado”, aulario “Los Meroños”	- Marruecos. .... 4
Grupos de trabajo:	- Ecuador. .... 3
Etapa y cursos: Primaria, 1º, 2º y 3º.	- Francia..... 1
	Extranjeros: 57,15%,
	Nacidos en España: 42,85%

#### a. Enfoque de la acción con este grupo

En una sesión previa a la acción se procede a explicar a los niños la acción a realizar y la necesidad de recoger sus conocimientos iniciales, a fin de poder valorar lo aprendido, tras la realización de la acción.

En una primera sesión de grupo, se charla con los alumnos sobre qué conocimientos queremos conocer, para que nos cuenten lo que conocen sobre el tema y qué conocen, tanto por medio de la acción docente sobre los conocimientos contenidos en su currículo escolar, como mediante las vivencias familiares y sociales de su entorno.

En una segunda sesión, se procede a recoger información relevante, mediante una batería de diez preguntas sobre los conocimientos previos que poseen los alumnos.

A través de las preguntas realizadas se comprueba que los alumnos carecen de conocimiento relevante sobre las cuestiones establecidas. Además carecen de hábito de expresión escrita para expresar sus conocimientos y vivencias, y su ámbito de conocimiento sobre el tema se reduce a la esfera de lo familiar.

### **b. Recogida de datos. Mural**

El investigador y las maestras se reúnen y deciden realizar un mural mapa-conceptual sobre los conocimientos familiares de los alumnos y, así poder observar con posterioridad a la acción, la influencia o impacto que la misma ha tenido en el alumnado.

*Mural mapa-conceptual completo*

*Figura P1.2. Mapa conceptual. Elementos etnográficos familiares*



### c. Resumen de la información

Se coteja que la información relevante aportada por los alumnos, tras el repaso de las cuestiones solicitadas, se refiere a recursos naturales y forma de vida, a la estructuración familiar y al hogar. Concretamente se relaciona con:

- La distribución de la vivienda familiar, relacionada con el tipo de familia nuclear reducida, compuesta por padre, madre e hijo, no apareciendo en los dibujos ninguna mención a otro miembro de la familia.

- El agua como elemento adquirido (sin almacenaje) propio de las funciones de aseo.
- La comunicación familiar y la aportación de conocimiento en el hogar se concentra en el comedor en torno a la comida y a la televisión como fuente informativa y de entretenimiento.
- La electricidad como fuente de iluminación en todas las partes de la vivienda y la presencia de aparatos eléctricos, como el televisor y el frigorífico.
- La alimentación es la base de la reunión familiar y su acopio y conservación es el frigorífico.
- Los niños aparecen solos en el recibidor y baño, lo cual implica poca presencia y acompañamiento familiar.
- El dormitorio paterno es el lugar donde se juntan papá y mamá.
- No se muestran escenas de conjunto familiar; o bien los niños están juntos en la comida en la sala de estar, o bien los padres están en su dormitorio.
- Se denota la presencia de espacios vacíos, lo que puede significar la falta de presencia habitual de la familia en los mismos, como son la cocina y el dormitorio juvenil. Se denota falta de otros miembros familiares, lo que conlleva una familia nuclear reducida, propia de parejas jóvenes, trabajadoras y de poca presencia en el hogar.
- A pesar de la amplitud del tema no se hacen referencias a otras circunstancias familiares o locales, tales como el entorno, el barrio, las costumbres o las fiestas.

**d. Tabla de resultados de la fase previa a la acción**

*Tabla P1.5. Elementos de conocimiento. Elementos etnográficos familiares. Fase previa.*

Elementos de conocimiento						
						
<b>La casa</b>	<b>La higiene y el aseo</b>	<b>La entrada</b>	<b>Comedor</b>	<b>La cocina</b>	<b>Dormitorio de los hijos</b>	<b>Dormitorio de los padres</b>
Conjunto	El agua	La puerta La decoración	El entretenimiento, La vajilla y el mobiliario	Los elementos culinarios	El mobiliario reducido	El mobiliario y la decoración
Distribución	-La bañera -La iluminación	La iluminación	Los elementos decorativos	El mobiliario de la cocina, el frigorífico y la iluminación	La iluminación	La iluminación

**2.2.1.2. Cuestionario previo a la acción. Tabulación de datos. Segundo grupo de alumnos de Primaria. Cursos: 4º, 5º y 6º**

*Tabla P1.6. Alumnado de Educación Primaria, grupo 2, por nacionalidades.*

<p><b>Alumnado:</b> 8  Muestra: universo completo  <b>Centro:</b> Colegio Rural Agrupado “El Jimenado”, aulario “Los Meroños”.  Segundo grupo de trabajo.  <b>Etapa y cursos:</b> Primaria 4º, 5º y 6º.</p>	<p>Muestra por países:  - España..... 4  - Marruecos. .... 2  - Reino Unido. .... 1  - Ecuador. .... 1</p> <p>Extranjeros: 50%  Nacidos en España : 50%</p>
---	---

La “x” refleja el número de respuestas múltiples de un alumno. Así, 3x3 implica que tres alumnos dan tres respuestas, 4x2 señala que cuatro alumnos dan dos respuestas y 8x1 refleja que ocho alumnos dan una sola respuesta, etc.

Tabla P1.7. Datos del cuestionario previo a la acción

Alumnos/ cuestiones	1. Cita accidentes geográficos locales	2. ¿Qué es para ti, una casa solariega- rural?	3. Cita nombres de personajes, lugares históricos, etc., locales	4. ¿Conoces alguna tradición o leyenda de tu pueblo?	5. ¿Conoces algunos restos históricos o patrimoniales locales?
Alumno 1, M, 6°	Cabezo Gordo	Casa vieja	Antonio de la Peña. Visitación Rodríguez.	Procesión en San Isidro	No
Alumno 2. R, 6°	Cabezo Gordo	Casa vieja	Antonio de la Peña. Visitación Rodríguez.	Fiestas de Meroños	Casa Fontes
Alumno 3. E, 5°	Cabezo Gordo	Casa vieja en el campo	Antonio de la Peña. Visitación Rodríguez.	Procesión en San Isidro labrador	Casa Fontes
Alumno 4. E, 5°	Cabezo Gordo	Casa vieja antigua	Antonio de la Peña. Visitación Rodríguez.	Procesión en San Isidro	Sima las Palomas
Alumno 5. M, 4°	Cabezo Gordo	Casa vieja	Antonio de la Peña	Procesión en San Isidro	Sima las Palomas
Alumno 6. EC, 4°	Cabezo Gordo	Casa vieja	Antonio de la Peña. Visitación Rodríguez	Comida: migas Visten sevillanas Romería	Sima las Palomas
Alumno 7. E, 4°	Cabezo Gordo	Casa con muchos años	Antonio de la Peña	San Isidro labrador	Casa Fontes
Alumno 8. E, 4°	Cabezo Gordo	Casa muchos años	Meroños	San Isidro labrador	Cabezo Gordo
<b>Resumen previo a la acción. 1- 5</b>	Responden = 8 Conceptos = 1	Responden = 8 Conceptos = 2	Responden = 8: 6x2 + 2x1 Conceptos = 3	Responden = 8: 1x3 + 7x1 Conceptos = 2 +3	Responden = 7 Conceptos = 3
Continuación tabla siguientes cuestiones					
Alumnos/ cuestiones	6. Cuenta algo de la historia de nuestro pueblo	7. ¿Conoces algo sobre la vida de tus abuelos en esta localidad?	8. ¿En qué crees que está basada la actividad económica de la zona?	9. ¿Cuál es la alimentación típica de la zona?	10. ¿Qué sabes del agua y su uso familiar e higiénico en tu pueblo o comarca?
Alumno 1	Había pocas casas y muy poca	No estaban aquí	Agricultura	Melones	Escasa

	gente				
Alumno 2	No	No	El campo	Melones	Escasa
Alumno 3	No	-Vivían en casas pequeñas -Eran pobres -Trabajan construcción	Agricultura	Melones	Escasa
Alumno 4	-	-	El campo	Melones, alcachofas, pimientos y lechugas	Escasa
Alumno 5	No	No en España	El campo	Melones, alcachofas, limones y melocotón	Fría, caliente y blanca
Alumno 6	-	No en España	El campo	Melones, Alcachofas, pimientos, lechugas	Se bebe , transparente
Alumno 7	-	-Vivían casas pequeñas, -Trabajaban en el campo	Agricultura	Melones	Es escasa
Alumno 8	-Quema de la clase de Educación física en el colegio, hace años	Se movían en coches 600 y a 2 caballos	Plantas	Regular	Comarca?
<b>Resumen previo a la acción. 5-10</b>	Responden = 2 Conceptos = 2	Responden = 7: 1x3, +2x1, +4x1 Conceptos = 6	Responden = 8 Conceptos = 1	Responden = 8: 3x4 +4x1 Conceptos = 5	Responden = 8: 1x3 +1x2, +5x1 Conceptos = 7

### 2.2.2. Categorización de la información del cuestionario de post-acción

Tras la acción se procede a la categorización de las respuestas de los alumnos del cuestionario siguiente a la acción con los mismos criterios que en el del cuestionario previo.

### 2.2.2.1. Primer grupo de alumnos de Primaria. Cursos 1º, 2º y 3º

#### a. Enfoque de la acción con este grupo

Tras la realización de la acción se procede, mediante una primera sesión de grupo, a la recopilación de la información relevante, contrastable con la información de la pre-acción.

Ante la diversidad de la información, el investigador y las maestras se reúnen y deciden diversificar la información, mediante la realización de dos mapas-conceptuales murales. De este modo se procede a dividir la información en las siguientes temáticas: historia local, enfocada en el patrimonio histórico y el medio físico, e historia familiar, enfocada en la vivencia familiar.

#### *Mural mapa-conceptual de historia local completo*

*Figura P1.3. Mapa-conceptual histórico, patrimonial y conocimiento del medio físico*

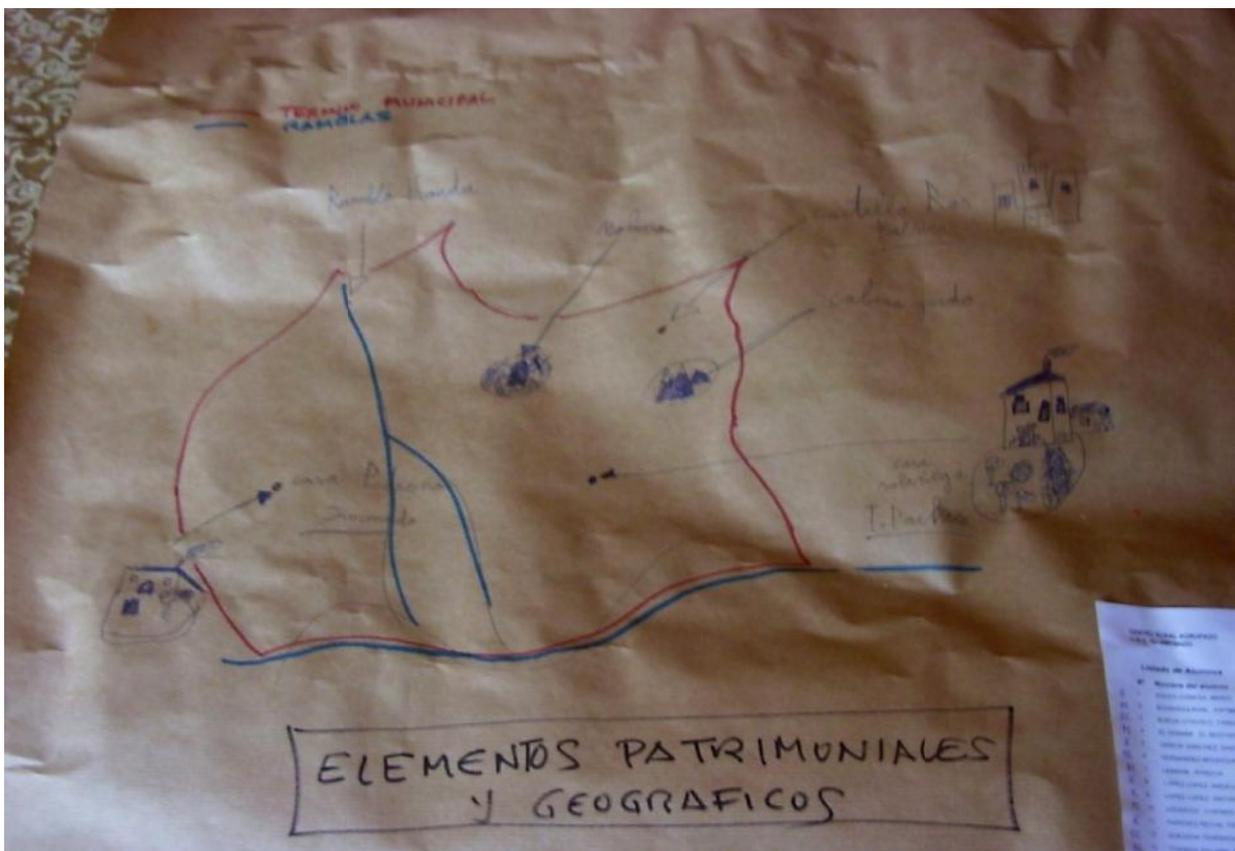
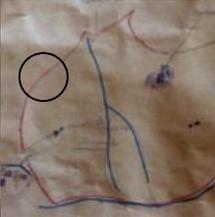
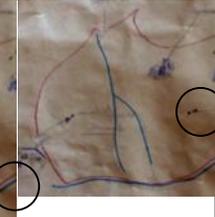
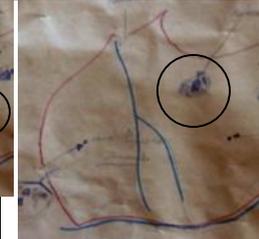


Tabla P1.8. Elementos de conocimiento. Historia local

				
Conjunto físico patrimonial y municipal	Marcado en rojo	Marcado en color azul	Montañas	Patrimonio cultural
1º. Localizaciones de accidentes geográficos	Línea del límite municipal de Torre Pacheco	Canalizaciones acuíferas: ramblas	Montañas	Molinos de viento
	Mapa municipal	Ramblas de Fuente Álamo y de la Señora	Cabezo Gordo	Molino de Hortichuela
2º. Localizaciones de elementos históricos y patrimoniales.				
				
Conjunto físico patrimonial y municipal	Casas solariegas	Casas solariegas	Casas solariegas	
1º. Localizaciones de elementos históricos y patrimoniales				
2º. Elementos históricos	Casa de Fontes en Pacheco	Castillo de Ros en Balsicas	Casa de Pedreño en El Jimenado	

## b. Aportación informativa de los datos

Observamos la siguiente información, de los datos aportados por los alumnos tras la post-acción, que dividimos por grupos de cuestiones.

*Tabla P1.9. Aportación de datos de la fase de post-acción*

<b>Conocimiento del medio</b>	<b>Patrimonio cultural</b>	<b>Patrimonio histórico</b>
Se adquieren los conceptos de: -Frontera del municipio. -Municipio de llanura, con accidentes y sus nombres. Montañas: Cabezo Gordo. -Ríos: sustituidos por la rambla del Alujón o Fuente Álamo y la rambla Honda o de la Señora.	Se adquiere el concepto de patrimonio cultural, materializado en los “Molinos de Viento”, con sus distintas funciones: - Molienda de trigo y de cereales - Molinos de extracción de agua.  Se coteja el Molino de Hortichuela con doble funcionalidad: agua y molienda.	-Se adquiere el concepto de patrimonio histórico, a través de las casas solariegas, de la relevancia histórica de sus fundadores y de su aportación a la historia del municipio. -Se conocen las casas, fundadores y la localización histórica y geográfica de la casa de Fontes en Pacheco, el castillo de Ros en Balsicas y la casa de Pedreño en El Jimenado.

c. Mural mapa-conceptual de historia familiar completo

Figura PI.4. Mapa-conceptual de historia familiar completo



**c.1. Categorización de la información. Bloque 2º. Historia familiar**

*Tabla P1.10. Elementos de conocimiento. Historia familiar*

		
<p><b>Conjunto de casa solariega</b></p>	<p><b>Espacio de lectura - biblioteca</b></p>	<p><b>Espacio de reunión en el exterior femenino</b></p>
<p>Convive la distribución de la casa solariega con el modelo de la casa propia del alumno, pero con organización en espacios diferentes y según su funcionalidad.</p>	<p>Espacio vegetal mediante la decoración en las estancias mediante macetas</p>	<p>La mujer adquiere en la casa solariega un espacio diferenciado y propio, destinado a la realización de sus labores y de sus reuniones.</p>
<p>Espacios culinarios, diferenciando cocina, mesas de criados y de señores.</p>	<p>Mecedora y mesa de escritorio, provista de utensilios de papel y plumas, y estante de libros.</p>	<p>Destaca la amplitud del espacio, los elementos de descanso y las macetas.</p>
<p>Espacios de ocio: sala de lectura-biblioteca y sala de reunión femenina.</p>	<p>Este espacio físico es un concepto nuevo para ellos.</p>	
<p>Espacios de descanso: dormitorios masculino y femenino.</p>	<p>Ausencia de elementos de iluminación.</p>	<p>Ausencia de elementos de iluminación.</p>

			
<b>Cocina</b>	<b>Comedor</b>	<b>Dormitorio masculino</b>	<b>Dormitorio femenino</b>
Elementos de condimentación de alimentos, reflejado en el “horno moruno”.	Espacio reservado a los dueños de la casa.	-Espacio grande con cama y grandes armarios. -Único para todos los varones.	-Espacio grande, que cuenta con cama y dosel. -Mobiliario auxiliar destinado a las labores femeninas.
Mesa pequeña de comer del servicio, provista con vajilla de barro y utensilios de madera.	-Mesa señorial grande y de rica elaboración, acompañada de sillones y mantel. -Iluminación por medio de candelabros. -Decoración a través de cuadros.		Elementos de higiene en el dormitorio.
Espacio del servicio.	Espacio dedicado del señor de la casa.	Espacios familiares clasificados por sexo	Espacios familiares clasificados por sexo.

*Observaciones:*

- Han desaparecido los elementos de iluminación general y el baño.
- Existe una notoria diferenciación de clases sociales y de sus roles, sobre todo entre criados-servidores y señores-propietarios. Cada una de dichas clases cuenta con espacios propios.
- La casa se encuentra actualmente deshabitado.

**c.2. Categorización de la información. Bloque 2°. Historia familiar**

*Tabla P1.11. Resumen de la información. Bloque 2°. Historia familiar*

<b>Evolución de la casa y recursos</b>	<b>Diferenciación social y sus funciones</b>	<b>Diferenciación por sexos y sus espacios</b>
<p>En el ámbito familiar de la casa solariega se aprecian la evolución de los recursos, de los espacios y de las funciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se observa carencia de recursos, sobre todo de agua y de luz.</li> <li>- Existen espacios diferentes según funciones culinarias, de lectura, de reposo y de descanso.</li> <li>- Evolución del sistema de vida.</li> <li>- Familia extensa.</li> <li>- La propiedad de la casa se divide por partes iguales entre los hijos (sean varones o hembras), por lo que con el paso del tiempo la gran propiedad se convierte en pequeñas propiedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruptura de la igualdad social dentro del ámbito de la casa-familia.</li> <li>- Espacios y funciones desiguales, según se trate del servicio o de la familia del señor.</li> <li>- Existencia de espacio cultural, dedicado a la lectura y a la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferenciación de espacios según sexos.</li> <li>-Diferenciación de roles por sexos.</li> <li>-Elaboración del ajuar y de la costura por parte de las mujeres.</li> <li>-Reflejo de los negocios y de la caza por parte de los hombres.</li> <li>-Existencia de sistemas de higiene diferenciados.</li> </ul>

**2.2.2.2. Cuestionario posterior a la acción. Segundo grupo. Cursos 4°, 5° y 6°**

La “x” refleja el número de respuestas múltiples de un alumno. Así, 3x3 implica que tres alumnos dan tres respuesta, 4x2 refleja que cuatro alumnos dan dos respuestas, 8x1 expresa que ocho alumnos dan una sola respuesta, etc.

Tabla P1.12. Datos de la post-acción. Segundo grupo Primaria

Alumnos/ cuestiones	1. Cita accidentes geográficos locales	2. ¿Qué es para ti, una casa solariega- rural?	3. Cita nombres de personajes, lugares históricos, etc., locales	4. ¿Conoces alguna tradicción o leyenda de tu pueblo?	5. ¿Conoces algunos restos históricos o patrimoniales locales?
Alumno 1, M, 6°	- Cabezo Gordo - Ramblas	Casa vieja y antigua	- Antonio de la Peña - Pedro Pacheco	- Berberiscos - Provenían de África	- Aljibes - Sima de las palomas - Casa de Valderas - Castillo de Ros
Alumno 2. R, 6°	- Cabezo Gordo - Ramblas	- Casas importantes - Casas grandes	- Los molinos - Castillo de Ros - Antonio de la Peña	- Berberiscos	Sima de las palomas
Alumno 3. E, 5°	- Cabezo Gordo - Ramblas	- Casas importantes - Casas grandes	- Los molinos - Casa de Valderas - Castillo de Ros - Antonio de la Peña - Visitación Rodríguez - Pedro Pacheco	- Berberiscos - Trinitarios	- Sima de la Palomas - Las casas solariegas de Valderas - El castillo de Ros - La casa de Pedreño - Los molinos - Los aljibes
Alumno 4. E, 5°	- Cabezo Gordo - La rambla	- Casa de campo - Casas grandes - Casas viejas	- Antonio de la Peña - Torre de Ros - Pedro Pacheco	Berberiscos	- Sima las Palomas - Los molinos - Las casas solariegas
Alumno 5. M, 4°	- Cabezo Gordo - Ramblas	- Casa vieja, en el campo y y grande	- Antonio de la Peña - Pedro Pacheco - Castillo de Ros	Berberiscos	- Sima las Palomas - Casa solariega - Valderas - Castillo de Ros - Fontes - Molinos
Alumno 6. EC, 4°	Cabezo Gordo	Casa de campo	- Antonio de la Peña - Castillo de Ros	Berberiscos	- Sima las palomas - Casas solariegas - Los Pedreños

Alumno 7. E, 4º	- Cabezo Gordo - Rambla	- Casa vieja, como la de los Pedreño	- Antonio de la Peña - Pedro Pacheco	Berberiscos	- Pueblo de los Pedreño - Castillo de Ros
Alumno 8. E, 4º	- Cabezo Gordo - Rambla	- Casas importantes y grandes	- Los molinos - Las casas	Berberiscos	- La cueva de las palomas
<b>Resumen posterior a la acción categorías: 1-5</b>	Responden = 8: 7x2 +1x1 Conceptos = 2	Responden = 8: 3x3, +3x2, +2x1 Conceptos = 6	Responden = 8: 1x6, +3x3, 4x2 Conceptos = 7	Responden = 8: 2x2, +6x1 Conceptos = 3	Responden = 8: 1x7, +1x6, +1x4, +2x3, +1x2, +2x1 Conceptos = 8

Continuación tabla, siguientes cuestiones

Alumnos/ cuestiones	6. Cuenta algo de la historia de nuestro pueblo	7. ¿Conoces algo sobre la vida de tus abuelos en esta localidad?	8. ¿En qué crees que está basada la actividad económica de la zona?	9. ¿Cuál es la alimentación típica de la zona?	10. ¿Qué sabes del agua y su uso familiar e higiénico en tu pueblo o comarca?
Alumno 1	Pedro Pacheco fundó el pueblo.	No	- Campo - Ganadería	- Melones, sandía, pimientos, trigo y patatas	-Es escasa
Alumno 2	Lo funda Pedro Pacheco y trabajaba en la iglesia	No	- En la agricultura - En la ganadería	- Melones, sandías, corderos, conejos, trigo y patatas	-Se guardaba en tinajas. - Cuando llovía se metía en pozos.
Alumno 3	- Lo funda Pedro Pacheco - Trabajaba en la Iglesia	No	- Agricultura - Ganadería	- Melones, sandías, corderos, conejos, trigo patatas	- Se guardaba en tinajas. - Se duchaban en barreños de barro. - Cuando llovía se metía en pozos.
Alumno 4	Fundó el pueblo Pedro Pacheco	No	- El campo - Ganadería - Agricultura - Construcción	- Pepinos, lechuga, melones, sandía, alcachofas y trigo	-Guardaban el agua en pozos y en aljibes. - Se duchaban.
Alumno 5	- Lo fundó Pedro Pacheco. - Hay una iglesia	No, no están aquí.	- La ganadería - La pesca - El campo	- Melones, alcachofas, pepinos, pimientos, almendros, patatas, trigo,	- Tinaja. - Se guardaba el agua en el pozo.

			- La agricultura - La construcción	etc.	
Alumno 6	- Lo fundó Pedro Pacheco - Pertenece a la Iglesia	No	- La agricultura - La ganadería - La construcción	- Melones, sandía , alcachofas y pimientos, etc.	- Que no se contamina. - Es escasa. - Se guardaba en tinajas.
Alumno 7	- Pedro Pacheco fundó el pueblo de Torre Pacheco	No	- Agricultura - Ganadería - Construcción	- Melones, sandías y patatas.	- El agua la sacaban del pozo. - La bebían. - Se duchaban con ella.
Alumno 8	- Lo funda Pedro Pacheco. - Era de la Iglesia.	No	- Ganadería - Agricultura	Melones, sandía, ilegible, lechuga y patatas.	- Se queda en una tinaja, y en pozos, - Se duchaban en casa en lebrillos. - Construcciones?
<b>RESUMEN POSTERIOR a la acción categorías: 5-10</b>	Responden = 8: 6x2, +2x1 Conceptos = 2	Responden = 8 Conceptos = 1	Responden = 8: 1x5, +1x4, +2x3, +4x1 Conceptos = 5	Responden = 8: 1x8 +3x6, +3x5, +1x3 Conceptos = 12	Responden = 8: 1x5 +2x4, +3x3, +1x2, +1x1 Conceptos = 12

### 2.3. Comparativo entre cuestionarios previo-acción y post-acción

En primer lugar cotejamos los datos del cuestionario previo, en segundo lugar el posterior a la acción y así podemos establecer un cuadro comparativo con la aportación de los datos de la investigación.

### 2.3.1. Aportación informativa de los datos

De la comparación realizada en referencia a los datos aportados por los alumnos, entre la pre-acción y la post-acción, observamos los siguientes resultados.

#### 2.3.1.1. Grupo primero de alumnos de Primaria. Cursos 1º, 2º y 3º

*Tabla P1.13. Comparativa de datos aportados por los alumnos, grupo 1, entre la pre-acción y la post-acción*

<b>a.1. Información del cuestionario previo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Los conocimientos previos de los alumnos se refieren al ámbito la familia y a su forma de vida actual en el hogar.</li><li>- Entienden la familia desde su composición de “familia nuclear” reducida.</li><li>- Informan sobre los recursos, la luz, el agua y los alimentos, sin cuestionar su origen.</li><li>- La comunicación se establece en el ámbito del salón, con la TV como fuente de información, sin los padres, los cuales forman un grupo aparte localizado en el dormitorio como su lugar de encuentro. No aparecen otros miembros familiares, como abuelos, tíos, primos, etc. No aparece la familia conjunta. No aparecen juegos con otros niños. Todo ello implica la pérdida de la tradición oral familiar y social.</li><li>- El acopio de alimentos se refleja en el frigorífico. No se detallan.</li><li>- Se denotan espacios vacíos, lo que puede indicar un tipo de familia trabajadora con poca presencia de los padres en casa. Es sintomático que tanto que en el baño o en el comedor no aparezcan los padres, lo que indica individualización de las funciones de aseo, alimentación, etc., como la aparición de cocina sin la madre cocinando, por lo que parece que su presencia en la casa no es permanente.</li><li>- Se denota falta de elementos de socialización con el entorno, dato propio de familias recluidas sobre sí, de las familias inmigrantes (50% de los alumnos) o de familias con todos sus miembros trabajadores y carentes de redes sociales. No aparecen otras casas ni jardines o elementos de ocio.</li></ul>

Continuación tabla siguientes cuestiones

<b>a.2. Información del cuestionario posterior</b>	
<b>Referente a historia local</b>	<b>Referente a historia familiar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje de los conceptos de patrimonio cultural e histórico.</li> <li>- Interrelación de los accidentes geográficos, con respecto a la asignatura de Conocimiento del medio.</li> <li>- Conocimiento de los accidentes geográficos (fronteras, ríos, montañas) y de sus características, respecto a la población del municipio.</li> <li>- Conocimiento del tiempo histórico y de la evolución histórica, a través de las visitas a casas muy antiguas.</li> <li>- Evolución de las formas de vida por la relación entre las Casas solariegas y sus hogares.</li> <li>- Conocimiento de los personajes históricos y de su relación con los hechos de su época.</li> <li>- Adquisición del concepto de patrimonio cultural, por a través del conocimiento de los “Molinos de viento”, de sus funciones económicas y de su aportación para la consecución de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La casa solariega aporta nuevos espacios, tales como los destinados al ámbito cultural, al reposo y a la comunicación.</li> <li>- Introduce el concepto de vida en épocas anteriores y la noción del tiempo histórico.</li> <li>- Apreciación de la evolución en los servicios básicos. Carece de servicios básicos de luz, agua, aseos, etc.</li> <li>- Introduce el concepto de género, al constatar la diferenciación de espacios masculinos y femeninos.</li> <li>- Introduce el concepto de clasificación social al establecer el uso diferenciado de utensilios y de espacios según los grupos sociales de servidores y señores. Además introduce el establecimiento de dos puntos de alimentación, la cocina y el comedor, según la condición y funciones de los residentes en la casa.</li> <li>- Concepto de familia extensa, compuesta por numerosos miembros. Por esta razón se necesitan espacios diferenciados, incluido el espacio destinado al servicio doméstico, como residente en la casa.</li> </ul>

Continuación tabla siguientes cuestiones

<b>a.3. Aportaciones de la acción</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquisición del conocimiento de su medio físico, que completa la totalidad de las características geográficas municipales y su relación con la asignatura</li> </ul>

de Conocimiento del medio.

- Adquisición del concepto de patrimonio y de la necesidad de su conservación, para que otros niños puedan seguir conociendo las antiguas casas, molinos, aljibes, historias, etc.
- Apreciación y adquisición de los conceptos de elementos culturales e históricos y de su relación con el propio contexto.
- Adquisición del concepto de tiempo histórico, a través del conocimiento de los personajes históricos y de sus casas, su relación con el municipio y su influencia en el presente.
- Comprensión y conocimiento de la evolución en el tiempo de las formas de vida, de los recursos, servicios, higiene, etc., hasta llegar a los existentes actualmente.
- Conocimiento de la evolución de la vida familiar, como por ejemplo de la familia numerosa y de los roles y funcionalidades masculinos y femeninos.
- Adquisición del concepto de clase y de su funcionalidad en el tiempo, respecto al presente.
- Inferencia de la evolución de los servicios básicos en la mejora de la calidad de vida, de la alimentación, de la higiene, etc.
- Evolución del concepto de familia y del hogar en el tiempo. Modelos de familia, espacios familiares, recursos familiares, higiene y presencia de otros miembros y de otras personas en la casa.

### **2.3.1.2. Segundo grupo de alumnos de Primaria. Cursos 4º, 5º y 6º**

Del mismo modo que para el grupo de alumnos anterior establecemos la comparativa entre los datos de los alumnos en las dos fases de la acción y establecemos sus aportaciones a la investigación.

**a. Cotejo del incremento de información conceptual tras la acción realizada**

La “x” refleja el número de respuestas múltiples de un alumno. Así, 3x3 implica indica que tres alumnos dan tres respuesta, 4x2 expresa que cuatro alumnos dan dos respuestas, 8x1 refleja que ocho alumnos dan una sola respuesta, etc.

*Tabla P1.14. Resumen de incremento conceptual de la información de los alumnos. Grupo 2, Primaria.*

Alumnos/ cuestiones	1. Cita accidentes geográficos locales	2. ¿Qué es para ti, una casa solariega-rural?	3. Cita nombres de personajes, lugares históricos, etc., locales.	4. ¿Conoces alguna tradición o leyenda de tu pueblo?	5. ¿Conoces algunos restos históricos o patrimoniales locales?
<b>Previo a la acción CATEGORÍAS 1-5</b>	Responden = 8: 8x1 Conceptos = 1	Responden = 8: 8x1 Conceptos = 2	Responden = 6x2, +2x1 Conceptos = 3	Responden = 1x3, +7x1 Conceptos = 2 +3	Responden = 7: 7x1 Conceptos = 2
<b>Posterior a la acción CATEGORÍAS 1-5</b>	Responden = 8: 7x2 +1x1 Conceptos = 2	Responden = 8: 3x3, +3x2, +2x1 Conceptos = 6	Responden = 8: 1x6, +3x3, 4x2 Conceptos = 7	Responden = 8: 2x2, +6x1 Conceptos = 3	Responden = 8: 1x7, +1x6, +1x4, +2x3, +1x2, +2x1 Conceptos = 8

Continuación tabla siguientes cuestiones

Alumnos/ cuestiones	6. Cuenta algo de la historia de nuestro pueblo	7. ¿Conoces algo sobre la vida de tus abuelos en esta localidad?	8. ¿En qué crees que está basada la actividad económica de la zona?	9. ¿Cuál es la alimentación típica de la zona?	10. ¿Qué sabes del agua y su uso familiar e higiénico en tu pueblo o comarca?
<b>Previo a la acción CATEGORÍAS 5-10</b>	Responden = 2 Conceptos = 2	Responden = 7: 1x3, +2x1, +4x1 Conceptos = 6	Responden = 8 8x1 Conceptos = 1	Responden = 8: 3x4 +4x1 Conceptos = 5	Responden = 8: 1x3 +1x2, +5x1 Conceptos = 7

<b>Posterior a la acción CATEGORÍAS 5-10</b>	Responden = 8: 6x2, +2x1 Conceptos = 2	Responden = 8 Conceptos = 1	Responden = 8: 1x5, +1x4, +2x3, +4x1 Conceptos = 5	Responden = 8: 1x8 +3x6, +3x5, +1x3 Conceptos = 12	Responden = 8: 1x5 +2x4, +3x3, +1x2, +1x1 Conceptos = 12
--	---	--------------------------------	---	---	---

## b. Aportación informativa de los datos

De la comparación realizada de los datos aportados por los alumnos, entre la pre-acción y la post-acción, observamos los siguientes resultados.

*Tablas P1.15. Comparativas de datos aportados por los alumnos, grupo 2 de Primaria, entre la pre-acción y la post-acción, por cada cuestión*

### 1. Cita de accidentes geográficos locales

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
-El único accidente geográfico que conocen es el pequeño montículo denominado “Cabezo Gordo”, que se observa desde el patio de recreo del colegio a corta distancia. -Hay un concepto único en los alumnos.	-Los alumnos saben que los accidentes geográficos del municipio son el monte “Cabezo Gordo” y las ramblas. -Para 7 de 8 alumnos, hay dos respuestas conceptuales.	Se aprecia la evolución del conocimiento de su medio físico, que pasa de ser una única respuesta conceptual, a constituir una doble respuesta conceptual, que completa la totalidad de las características geográficas municipales.

### 2. ¿Qué es para ti, una casa solariega-rural?

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
-Para los alumnos se refiere a “casa vieja” o	-Se aprecia que para los alumnos es una casa	Se aprecia la evolución en el concepto de casa

antigua, dando una única respuesta. -Concepto único, ampliado.	antigua, vieja, en el campo, grande e importante. -Los alumnos aportan respuestas múltiples: ellos 3 dan 3 respuestas, 3 dan dos respuestas y 1 da una. -Se dan seis conceptos diferentes.	solariega, tanto por las respuestas múltiples de los alumnos, como por el número de conceptos utilizados para describir una “casa solariega”, que pasa de un concepto a seis.
---	--	---

### 3. Cita nombres de personajes, lugares históricos, locales, etc.

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
-Los personajes conocidos se refieren monográficamente a dos benefactores del Colegio de los Meroños. -Existencia de conceptos generalizados para todo el alumnado.	-Los alumnos pasan a conocer a las personas históricas, que han forjado la historia del municipio, ampliándose a siete conceptos diferentes y con respuestas múltiples para los ocho alumnos (1 alumno con 6 respuestas, 3 con 3 y 4 con 2) -Conceptos diferentes: 7.	-Se aprecia el enriquecimiento que aporta la acción al conocimiento de los forjadores del municipio en distintas acciones históricas, sociales, en su relación con el pueblo, así como en su referencia a elementos y lugares históricos. -Se rompe con la acción de conocimiento único de las personas benefactoras del pueblo y se enriquece el conocimiento con elementos de patrimonio y con lugares históricos de su contexto, pasándose a respuestas múltiples para todos los alumnos. Los conceptos pasan de ser dos a ser siete.

### 4. ¿Conoces alguna tradición o leyenda de tu pueblo?

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
Conocimiento referente a fiestas patronales del pueblo, de forma monotemático y de respuesta	Referencia única a la tradición popular, la cual legitima las fiestas municipales de las invasiones	-La acción aporta un cambio conceptual, que permite a los alumnos, de forma unánime,

única, en la mayoría del alumnado.	berberiscas en el Campo de Cartagena.	diferenciar entre fiestas patronales y fiestas de tradición popular. Ello legitima la historia del municipio. -Se pierden todas las referencias conceptuales anteriores a la acción.
------------------------------------	---------------------------------------	---

### 5. ¿Conoces algunos restos históricos o patrimoniales locales?

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
La mayoría de los alumnos hacen referencia a dos restos históricos, con respuesta única.	Todos los alumnos han referenciado la mayoría de los restos con respuestas múltiples (1 alumno con 7 respuestas, +1 con 6, +1 con 4, +2 con 3, +1 con 2 y 2 con 1), pasando los contenidos a 8 conceptos diferentes.	Espectacular incremento del conocimiento de los restos históricos y patrimoniales municipales, que pasa de ser dos a ser ocho, con multi-respuestas de los alumnos generalizadas. Ello implica una clara conceptualización del término preguntado.

### 6. Cuenta algo de la historia de nuestro pueblo

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
-Sólo dos alumnos responden y uno de ellos responde sin contenido relacionado con el pueblo. Se da un único concepto histórico basado en la despoblación. -Carecen de información histórica.	Todos los alumnos responden. La mayoría (6 alumnos con 2 respuestas) se refieren al fundador del pueblo y a su vinculación con la Iglesia. Conocen y comprenden dos conceptos históricos.	Todo el alumnado ha comprendido el concepto de "histórico" y lo aplica correctamente, conociendo al fundador y a sus circunstancias históricas, por medio de la acción realizada, y perdiéndose el concepto anterior vinculado con la población.

**7. ¿Conoces algo sobre la vida de tus abuelos en esta localidad?**

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
Para la mayoría (5 de 8 alumnos), sus abuelos no están aquí, y los presentes carecen del conocimiento de circunstancias concretas de los mismos, excepto las referenciales a su bajo nivel de vida.	-Todos los alumnos responden NO. -Esta aseveración implica una ruptura con su pasado, sus tradiciones familiares y la tradición oral del contexto. -Carecen de información de las generaciones anteriores.	-Se constata la pérdida de la oralidad familiar y de las circunstancias familiares anteriores a sus padres. -Todo el alumnado pertenece a una familia nuclear reducida, sin conexión con sus ascendentes, cada uno de ellos por diversas circunstancias.

**8. ¿En qué crees que está basada la actividad económica de la zona?**

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
Referencia única a las labores agrícolas por medio de una mono respuesta.	Conocimiento de la actividad económica del municipio, tanto presente como pasada, pasando a respuestas múltiples en la mayoría de los alumnos (1 alumno con 5 respuestas, +1 con 4, +2 con 3) y concretando los contenidos de la actividad económica, aportando 5 conceptos diferentes.	-Se pasa al conocimiento real e histórico de la actividad económica del municipio, cambiando la referencia única anterior, a cinco conceptos económicos reales actuales y a los anteriores. -Comprensión de la evolución económica de la comarca y de su estado actual.

**9. ¿Cuál es la alimentación típica de la zona?**

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
Respuesta aplicada a la producción actual de fruta y de verdura. Algunos alumnos utilizan una respuesta múltiple y variada, basada en cinco	-Conocimiento de la diversidad de las fuentes alimenticias actuales y referencia a los productos concretos que produce su zona. Importante cambio	-Importantes cambios en el concepto y conocimiento de la variedad alimenticia de la zona y de los componentes que la diversifican y que se

componentes.	en el número de alimentos que pasa de cinco a doce, pero perdiendo el concepto único de agrícola. -Comprensión de los sectores económicos primarios y secundarios.	producen en la comarca. -Comprensión de la producción propia de la zona y de su variedad de productos y sectores alimenticios primarios y secundarios, rompiendo el estereotipo “del melón y la verdura”.
--------------	---	--

### 10. ¿Qué sabes del agua y su uso familiar e higiénico en tu pueblo o comarca?

<i>Información del cuestionario previo</i>	<i>Información del cuestionario posterior</i>	<i>Aportaciones de la acción</i>
Respuesta monotemática basada en la escasez y en alguna característica de su presentación y de su visualización.	-Riqueza conceptual sobre su uso, almacenaje, recogida y extracción, así como sobre su uso doméstico y económico. -Se pasa de un concepto de escasez y goce, a pasos y medios para su extracción, acumulación y uso, tanto doméstico como económico. Se produce, además, una riqueza de respuestas múltiples en la mayoría de los alumnos.	-Apreciación de la formación de conocimiento de los elementos y de los utensilios culinarios y etnográficos relacionados con el agua. Formación de una cultura relacionada con la utilización económica y familiar del agua y la necesidad del conocimiento de su economía y uso. -Conocimiento de los cambios higiénicos y de sus transformaciones en el tiempo, a través del agua, conociendo su evolución mediante las costumbres familiares y. -Conocimiento comparativo entre la vivienda familiar actual y la vivienda tradicional, y su evolución. -Comprensión histórica de los cambios culturales familiares y del hogar, realizados a través de la cultura del agua.

### **3. Conclusiones del proyecto**

Establecer los datos finales de una investigación es siempre tarea ardua debido a los distintos perfiles desde los que se puede enfocar. En nuestro caso optamos por exponerlos desde las implicaciones de carácter curricular y didáctico a que nos referimos en los objetivos.

#### **3.1. De carácter curricular**

La acción se desarrolla en un espacio temporal de finalización, por medio del profesorado del desarrollo curricular programado para el curso escolar. Sin la acción realizada no se habrían aprendido los nuevos conceptos adquiridos por el grupo de alumnos, concretamente:

- Conocimiento del medio físico: accidentes geográficos.
- Conocimiento del medio humano: origen de la población, factor económico y recursos del contexto.
- Aproximación al conocimiento del concepto de tiempo histórico. Transformación y cambios en el medio físico, economía, cultura y familia.
- Conocimiento del origen histórico de su contexto: comarcal, municipal y local. Reflexión sobre su evolución histórica y sus hitos más importantes.
- Conocimiento del origen cultural, de las tradiciones, de las fiestas locales y de los personajes que lo potenciaron.
- Conocimiento y evolución de la vivienda, de sus utensilios, de sus espacios, de sus formas de vida y de los recursos para la misma.
- Conocimiento de la evolución de la familia, de sus roles, de sus espacios y de sus características.

La investigación ha constatado la escasa inclusión de los contenidos locales y del aporte de la experiencia familiar en el currículo formativo, como ya vienen destacando Serra (2002) y Miralles (2009), entre otros autores.

La gran aportación de las actividades realizadas fuera del recinto escolar constituyen aprendizajes significativos (Folchi, 2000), los cuales permiten al alumnado obtener una serie de conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación e incluso la comprobación directa. Además pueden facilitar la ampliación de destrezas específicas y promover su desarrollo personal (Wass, 1992: 14).

Por tanto no se trata de incluir nuevos contenidos, aplicando los antiguos esquemas didácticos, sino de seleccionarlos y de readaptarlos hacia nuevas pautas de formación del conocimiento (Miralles, 2009).

La inserción de aspectos locales, familiares o referentes a la vida cotidiana se apoyan sobre la inserción en el currículo de la Historia, dado que son los conocimientos inmediatos del niño y el punto de referencia de su formación (Santisteban y Pagès, 2006).

### **3.2. De carácter didáctico**

- El alumnado ha conseguido la experiencia vivencial y el contacto con el patrimonio y las personas, para dar lugar a la construcción de su conocimiento.
- El alumnado ha podido experimentar, en contextos reales, la relación existente entre el tiempo histórico y la experiencia personal.
- El alumnado ha adquirido una capacidad de pensamiento crítico reflexivo, contrastando sus vivencias personales y los testimonios del pasado.
- Mediante la acción realizada, el profesor ha dispuesto de experiencias significativas motivadoras, para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.
- El profesorado dispone de herramientas didácticas para la comprensión y significación de los contenidos curriculares.
- El profesor dispone de la experiencia de los alumnos, para el debate y la reflexión como medio de consecución de conocimiento.

- El profesorado ha completado y actualizado su conocimiento y formación, en lo local y familiar, lo cual le permitirá mejorar la acción didáctica en los cursos posteriores.
- El centro dispone de nuevas experiencias y materiales didácticos para la acción docente de los futuros cursos, tales como póster, fotografías, guías turísticas, recuerdos o trabajos realizados por los alumnos.

Los conocimientos adquiridos por la intervención son promovidos desde la reflexión y elaboración de respuestas argumentadas, fruto de la comprensión de los conocimientos (Álvarez, 2008), mediante un acercamiento de lo lejano a lo cercano (Nadal, 1999).

La relevancia del contexto y la inclusión del significado han sido abordados desde una metodología constructivista basada en aprendizajes significativos, por medio de investigadores como Tenorio (2004), García y Nando (2000), Miralles y Rivero (2012), entre otros. En las primeras etapas formativas el acercamiento de lo lejano a lo cercano es un recurso didáctico para la mejora en la comprensión de los hechos sociales e históricos (Nadal, 2000).

Un aspecto importante para la implementación de las propuestas de la investigación es la formación del profesorado, cuya *formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros* (LOE Capítulo III. Formación del profesorado. Art. 102 Formación permanente), las cuales *deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas*.

La investigación sostiene que para afrontar posibles acciones en el campo de la innovación en Ciencias Sociales éstas requieren, según Miralles, Molina y Ortuño (2011), de una serie de connotaciones, tales como: "*el replanteamiento de la formación inicial del profesorado, mediante la reflexión sobre la práctica, la innovación, el dominio de las técnicas de observación y el registro de datos, el diseño de proyectos, la innovación, las técnicas básicas y las metodologías de investigación educativa, entre otros*".

## **4. Implicaciones educativas de la investigación y propuestas de mejora**

Estas conclusiones no serían completas sin una referencia a las implicaciones que estas aportaciones de investigación deben de interesar y trascender en los centros educativos, el profesorado y en la propia administración educativa.

### **4.1. Relativas al centro educativo**

- a) La acción realizada permite al centro educativo la adaptación del Proyecto de Centro al contexto en el que influye.
- b) La acción permite a los centros educativos, la adaptación del Proyecto de Centro a la sociedad a la que sirve y a su comunidad escolar, como medio de identificación, de acción y de influencia.
- c) La acción permite al centro educativo convertirse en un medio de archivo y de conocimiento de singularidad local, así como su puesta en valor para la sociedad y los investigadores. Todo ello mediante la recogida de muestras inherentes a sus tradiciones, a su cultura, a su patrimonio, a su custodia y a su exposición, a través de medios impresos, informativos e incluso de muestras físicas o maquetadas.

### **4.2. Relativas al profesorado**

- a) La acción permite el reciclaje y actualización profesional del profesorado, como parte de su formación continua.
- b) La acción evidencia deficiencias estructurales, relativas al profesorado, tales como:
  - Falta de conocimientos del profesorado, referentes al contexto en donde se realiza su acción docente.

- Falta de formación inicial del profesorado y de estudios de grado, de carácter histórico para el desempeño de su acción docente.
- Existencia de profesorado no local, proveniente de otras regiones, sin conocimiento de las singularidades del contexto escolar y comarcal.
- Falta institucional de formación continua del profesorado, la cual le permita conocer y adaptarse al medio social y comarcal en el que realiza su acción docente.
- Falta de interés por algunos profesores para la innovación.
- Falta de motivación de algunos profesores ante la oferta y la colaboración con el investigador en proyectos de investigación que no le son propios.

#### **4.3. Relativas a la Administración educativa**

##### a) Deficiencias estructurales organizativas:

- Dificultades para la salida: medios, recursos y permisos.
- Falta de incentivos al profesorado para su actualización profesional y para su reciclaje.
- Lentitud y complejidad del proceso administrativo, para la organización de actividades no programadas por el Centro en su proyecto educativo propio.

##### b) Escasa presencia de contenidos historiográficos en el currículo, a pesar de la posibilidad de su inclusión mediante la potenciación de contenidos permitidos por el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual y la confección de unidades didácticas.

### **5. Cumplimiento de los objetivos**

Por todo lo expuesto en el presente proyecto podemos aseverar el cumplimiento de los objetivos propuestos para esta investigación quedando cotejados:

- La insuficiencia de recursos didácticos y de formación del profesorado, para completar los objetivos didácticos marcados por el currículo oficial de Conocimiento del Medio en Educación Primaria.
- Ineficaz difusión de la cultura, de la historia local y de los elementos del conocimiento de la familia, de su evolución temporal, de sus roles y de sus costumbres.
- El trabajo realizado en Educación Primaria ha representado una mejora de los recursos didácticos en relación a la comprensión y actitud crítica, mediante el conocimiento y el disfrute del patrimonio local y de la cultura familiar, en contextos educativos.
- Las aportaciones del conocimiento de "*la historia local y familiar*" ha tenido una incidencia positiva en la mejora de la comprensión de los hechos históricos y sociales.
- La investigación pone de relieve las carencias formativas del profesorado y propone a la administración educativa y a los centros educativos, cada cual en su ámbito de responsabilidades, la proposición de vías para su mejora.

## **B. Proyecto 2. Actuación en Educación Secundaria Obligatoria**

Previo al diseño de la acción el investigador realiza una reflexión a fin de acotar la investigación y centrar los objetivos de la acción, para lo cual se plantea una serie de preguntas que lo definen.

### **1. Preguntas de investigación**

- ¿Constituyen las aportaciones de lo local y familiar elementos motivadores y apreciables por el alumnado, que estimulen su interés por el conocimiento de los hechos históricos, en sus percepciones del entorno local y familiar?
- ¿El conocimiento de sus referencias locales y familiares, conduce a una mejora de la comprensión histórica y de las Ciencias Sociales?
- ¿La experiencia en historia local y familiar aporta a los profesores elementos de innovación educativa para el desarrollo de su praxis profesional?
- ¿La difusión de lo local, en los alumnos del centro educativo, representa un avance en la difusión de la cultura propia y de la crítica de los acontecimientos sociales?
- ¿El desarrollo integral y crítico de los alumnos es un factor de mejora en el desarrollo curricular y en la comprensión de los contenidos en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales?

### **2. Problema de investigación**

El problema de investigación es *"un insuficiente aprendizaje histórico y de concepción formalista de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, que no favorece el desarrollo integral del alumnado, ni constituye un vínculo significativo con el contexto social"*.

Por esta razón el **objeto de la investigación** se centra en "*una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza de la historia, aplicable al campo amplio de las ciencias sociales*".

El alumnado de Educación Secundaria, entre otros, presenta problemas de exceso de aprendizajes formalistas, de insuficiente desarrollo integral del alumno (Folchi, 2000), de un insuficiente vínculo significativo con el contexto (Reyes González, 1999) y de aprendizajes funcionales significativos (Vilarrasa, 2002: 9), (Toledo, Gazmuri y Magendzo 2010); etc.

La metodología desde el paradigma constructivista ha sido abordada por investigadores como Tenorio (2004), García Gómez y Nando Rosales (2000), Miralles y Rivero (2012), etc., basándose en aprendizajes significativos. Algunos de estos aprendizajes son: la relevancia del contexto, la inclusión del significado, el ensayo ideográfico, el interés por explorar nuevas fuentes y conocimientos y la naturaleza interactiva entre el investigador y el investigado. Desde el plano metodológico aplicamos los preceptos de Lacomba (1995) de inserción de la historia local en el contexto regional y nacional, la cual permite enlazar la dimensión histórica real de los procesos locales. Para ello utilizamos una metodología centrada en las aportaciones de la "historia local y la familia", como una herramienta de motivación, tal y como exponen González (1995) y Santiesteban (2011), entre otros autores.

### **3. Finalidad del proyecto**

Nuestro proyecto contempla una finalidad múltiple, ya que no se centra sólo en la aportación de un recurso didáctico para la enseñanza de la historia, sino que trata también de desarrollar el conocimiento y el espíritu crítico ante lo local y familiar, además de indagar en las circunstancias que intervienen en su aprendizaje.

La finalidad que se pretende alcanzar se concretiza en los siguientes fines:

- Ofrecer una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia, enmarcada en un contexto social amplio que abarque los aspectos históricos económicos,

físico-geográficos, culturales y familiares. Dicha propuesta deberá de resultar motivadora de modo que el alumnado pueda enfrentarse al estudio de la disciplina histórica.

- Promover vínculos del alumno con su contexto local y familiar, que le permitan su desarrollo integral y crítico, así como su enriquecimiento personal gracias a los elementos histórico-culturales de su entorno, que motivan en el interés hacia el conocimiento histórico.
- Explorar las circunstancias escolares que intervienen en la motivación del aprendizaje histórico en la escuela.

Para la consecución de estos fines es preciso analizar la formación del conocimiento en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se requiere de una intervención motivadora realizada desde una propuesta teórica y participativa, a través de propuestas de mejora, elaboradas científicamente por el investigador. En definitiva se precisa que dichas propuestas puedan ser mejoradas posteriormente por los enseñantes sucesivos.

#### **4. Objetivos del proyecto**

En consonancia con los fines del proyecto, los objetivos serán los que se enuncian a continuación.

##### **4.1. Objetivo principal**

Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, aplicable al campo amplio de las Ciencias Sociales, favoreciendo la comprensión de los hechos históricos, mediante las aportaciones derivadas del contexto histórico local y de las experiencias familiares, propias del alumnado.

##### **4.2. Objetivos específicos**

- a) Ofrecer al alumnado una mejora del proceso de comprensión de los hechos históricos, mediante las aportaciones del contexto histórico local y de las experiencias vividas en el seno de la familia de los alumnos.

- b) Ofrecer al profesorado de Geografía e Historia una propuesta didáctica motivadora para el alumno, enmarcada en el contexto social y realizada desde los aspectos históricos, económicos, físico-geográficos, culturales y familiares.
- c) Promover vínculos del alumno con su contexto local y familiar, que le permitan su desarrollo integral y crítico, así como su enriquecimiento personal, gracias a los elementos histórico-culturales de su entorno, motivadores del conocimiento histórico.
- d) Explorar las circunstancias escolares que intervienen en la motivación del aprendizaje histórico en la escuela y en la valoración del mismo por parte del alumno.
- e) Aportar experiencias y material didáctico a los centros educativos, para el desarrollo curricular de la asignatura de Historia en el ámbito de las Ciencias Sociales. Se trata de un material que sea ampliable por los profesores sucesivos, en el campo de la innovación educativa permanente de su desarrollo profesional.

## **5. Campos de intervención**

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se han llevado a cabo una serie de acciones destinadas a la contextualización de los contenidos curriculares en el entorno local del alumno. Todo ello se ha realizado desde los ámbitos de conocimiento económico, social, familiar y religioso mediante la inserción, en las unidades didácticas seleccionadas, de información conceptual que se complementa con actividades. Algunas de estas actividades son: la impartición de conferencias, de contenido local y familiar; debates realizados en clase sobre la conexión entre lo general y lo local y familiar; salidas escolares patrimoniales relacionadas con los conocimientos conceptuales; realización de cuadernos escolares.

### **5.1. Curricular: formativo**

El diseño del proyecto pretende la aportación y contextualización al currículo ordinario, de elementos de la historia local y aspectos socio-familiares.

El currículo escolar como apropiación de parcelas de conocimiento abstracto, organizado de forma jerárquica, es una declaración de lo que deben aprender los alumnos, pero también una descripción del proceso laboral del profesor (Connel, 1993), teniendo en cuenta el diferente ritmo en que los alumnos se apropian de los conocimientos y destrezas, prescritos por la legislación en vigor.

Uno de los medios para enriquecer el currículo es otorgando relevancia al contexto donde el alumno establece sus relaciones (Tenorio, 2004), como un elemento de comprensión de significados y de saberes que elabora el alumno y que influye, de manera comprensiva, en la captación de los saberes y de los contenidos específicos (Hernández, 2003). Por ello la investigación promociona campos de reflexión y de incidencia práctica de la acción didáctica, siendo una de ellas la potenciación del diseño y desarrollo curricular en las distintas etapas, áreas y disciplinas educativas (Prats, 2011). En dicha potenciación no se trata de incluir nuevos contenidos, sino de seleccionarlos y de readaptarlos, orientándolos hacia nuevas pautas de formación del conocimiento (Miralles, 2009).

La adaptación e inserción de los contenidos curriculares viene regulada por la LOE 2/2006 de 3 mayo, donde se requiere el 65% del horario escolar para los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. Se deja el resto de la distribución horaria a la disposición de las Comunidades Autónomas, lo que nos permite la integración de lo local en el currículo (Vilarrasa, 2002) y hacer posible su mejora y adaptación a los contextos y circunstancias locales.

## **5.2. Divulgación histórica regional, local y familiar**

La aportación de las características históricas regionales, locales y familiares al currículo ordinario escolar, como complemento y contextualización de los hechos sociales, representa a su vez una herramienta o medio de divulgación histórica de las bases históricas regionales, locales y socio-familiares, respecto a la configuración general de los hechos históricos generales. Además constituye un medio para la reflexión social, para los alumnos y sus familias, desde las apreciaciones de los restos patrimoniales y culturales vigentes en lo local y familiar. Por ello, estas acciones en los

centros escolares, se convierten en un medio de divulgación de la historia de la localidad y de su tipología familiar.

### **5.3. Aspectos complementarios**

A la vez que desarrollamos la acción educativa también se pueden una serie de tareas complementarias que permitan la continuidad del proyecto en el tiempo mediante un archivo en el centro escolar de los datos locales y de características de las familias por acumulación de materiales didácticos. Estos serán útiles para uso curricular y para la formación de los profesores posteriores. Así mismo estos documentos pueden ayudar al alumnado en su formación local y para su desarrollo crítico histórico.

#### **5.3.1 El centro: archivo de datos para uso curricular**

El centro educativo, además de ser un ente de formación, se convierte también para las distintas generaciones de escolares en un punto de referencia del saber y de su transmisión, con carácter permanente en el tiempo. Así, a través de la acción investigadora del profesorado de Historia, se acumulan trabajos de información y elementos de investigación local, que lejos de ser elementos y documentos personales de conocimiento del profesor, pueden ser útiles para todo el Departamento de Geografía e Historia. De dichos trabajos se puede recoger información para uso curricular de todos los profesores, tanto actuales como venideros.

Así mismo esta información puede ser utilizada por otros Departamentos, como por ejemplo el de Lengua, Actividades Complementarias, etc., en cuanto a la programación de sus contenidos y actividades escolares.

El centro educativo, por medio de su biblioteca o archivos informatizados, se convierte así en un punto de referencia de contenidos históricos locales y socio-familiares, a disposición no sólo de los profesores del centro, sino también de la sociedad en la que el centro se radica. Así mismo, tanto los centros educativos como sus profesores podrían impartir conferencias o emprender acciones divulgativas en la sociedad en la que se hallan y, convertirse a su vez, en una fuente de consulta histórica para instituciones y para personal investigador.

### **5.3.2 Profesorado: facilitación de formación local-familiar, materiales didácticos e innovación educativa**

La aportación de lo local y familiar del contexto proporciona al profesorado una fuente de conocimiento que enriquece su formación inicial universitaria. La aportación de la historia local al docente le permite una aportación de conocimientos del contexto, tendente a la superación de las deficiencias de comprensión del alumno, a la mejora de la didáctica y al interés por el conocimiento del educando. Todo ello redundará en la mejora de la calidad de la enseñanza, mediante la incorporación de las novedades de innovación educativa a la mejora de sus materiales didácticos.

### **5.3.3 Alumno: iniciación a la crítica e información histórica**

El alumno, durante esta etapa formativa vital en la que se encuentra, crece y se desarrolla inmerso en un ambiente familiar y bajo las percepciones de su localidad, las cuales constituyen su foco de referencia en su crecimiento personal.

Así, el alumno mediante el conocimiento de las singularidades de su entorno posee elementos de juicio histórico y de crítica social, necesarios para su formación como ciudadano, así como hábitos de pensamiento crítico (Gimeno, 2003; Clío 92, 1995; Folchi, 2000; Santisteban, 2011; Hervás y Miralles, 2006).

## **6. Metodología**

### **6.1. Enfoque**

El diseño de la acción lo enfocamos desde diversas perspectivas:

- Una intervención desde el desarrollo y complementación del currículo, mediante una metodología basada en las aportaciones realizadas a la mejora de

la enseñanza de la historia. Para ello se utilizan como recurso de enseñanza elementos de la historia local y de la historia de la familia.

- La utilización de paradigmas constructivistas de aprendizaje, basados en enseñanzas significativas.
- Implementación de la acción mediante: conferencias temáticas de desarrollo curricular en los aspectos locales y familiares, salidas escolares y sesiones grupales de discusión.
- El estudio de los resultados de la intervención, desde el punto de vista de los alumnos y de su práctica escolar.
- Recogida de los datos significativos de la experiencia mediante cuestionarios, test y cuadernos de campo.

## **6.2. Contexto y participantes. Población y muestra**

El contexto de la intervención está acotado a la acción realizada en la Villa de Torre Pacheco, población de la Región de Murcia ubicada en la comarca llamada "Campo de Cartagena". Se trata de una localidad de 33.000 habitantes, de economía básicamente agrícola y con fuerte desarrollo actual de *resort* turísticos, que utiliza en su desarrollo económico grandes cantidades de mano de obra sin especializar. Ello ha provocado, en los últimos quince años, una gran afluencia de mano de obra inmigrante, la cual aporta el mantenimiento de las producciones agrícolas y el desarrollo del sector turístico y de servicios. Todos estos hechos han influenciado en la duplicación de la población de dicha localidad durante los últimos veinte años.

En la población se ubican, aparte de nuestro centro experimental, dos institutos de Educación Secundaria de titularidad pública y tres centros de Educación Primaria. También se imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial, en el Centro de Formación y Empleo dependiente del Ayuntamiento de Torre Pacheco, el cual está sostenido con fondos públicos regionales. En las pedanías del municipio se integran diversos aularios, destinados a la Educación Infantil y Primaria, bajo su integración en el Colegio Rural Agrupado "El Jimenado".

Consecuencia de todo ello ha sido la escolarización de alumnos no autóctonos, dentro del sistema educativo escolar, en tasas superiores al 40% de sus escolares, hecho que se ha producido en un breve periodo de tiempo.

La realización de la experiencia en Educación Secundaria se ha realizado en el colegio de enseñanzas concertadas denominado "Virgen del Pasico", de titularidad privada. Este centro imparte enseñanza infantil, primaria y secundaria. El colegio desarrolla dos líneas formativas en las citadas enseñanzas, por lo que para la realización de la experiencia hemos contado con la población total de los cursos de ESO en los que se imparte la asignatura de Historia: los dos cursos de 2º (primer ciclo) y los dos de 4º curso (segundo ciclo). Al contar con la totalidad del alumnado implicado no ha habido que seleccionar la muestra, lo cual redundo en una mayor fiabilidad del experimento.

### **6.3. Diseño de la intervención**

Previo a la intervención se realiza un estudio pormenorizado de los objetivos y contenidos curriculares en los distintos cursos de la ESO a fin de contextualizar la acción y decidir los cursos en los cuales acotar la experiencia.

#### **6.3.1. Diseño de la acción**

La experiencia de inserción de contenidos curriculares de "historia local y familiar", en las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, se centró en los cursos 2º y de 4º. Dichos cursos fueron considerados por el Departamento de Geografía e Historia del colegio experimental como los cursos idóneos para la realización de esta experiencia, dado que en ellos se desarrollan las enseñanzas de Historia y de Ciencias Sociales en su contextualización de lo local.

##### **a. Estudio de los contenidos curriculares**

En primer lugar se procedió al estudio de los contenidos curriculares obligatorios, en relación a la ley orgánica 2/2006 3 de mayo de Educación, así como en el RD 11631/2006 de 29 de diciembre, que fija las enseñanzas mínimas de la etapa. La citada ley, en su artículo 6.2, delega el fijar objetivos, competencias básicas, contenidos

y criterios de evaluación a las diferentes comunidades autónomas, quedando establecido el desarrollo que regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Murcia en el Decreto número 291/2007 de 14 de septiembre. Sin embargo, es en la Orden del 25 de septiembre de 2007, publicada en el BORM de 9 de octubre, donde se regula la implantación y el desarrollo de la ESO.

Para la contextualización de los contenidos se tomaron los objetivos, que se pretendían alcanzar a través de esta experiencia, del decreto del currículo de la asignatura, decreto integrado en la Programación General Anual del Centro. Así en el cuadro siguiente se exponen los objetivos propios y las acciones de apoyo, de adaptación a la realidad social y de contexto de la localidad, en las cuales se inserta el centro educativo.

*Tabla P2. 1. Objetivos de CCSS para la ESO (fuente Orden del 25 de septiembre de 2007, publicada en el BORM de 9 de octubre, donde se regula la implantación y el desarrollo de la ESO)*

OBJETIVOS Y CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS DE CCSS PARA LA ESO
<p><b>OBJETIVO A: EVOLUCIÓN DE LOS HECHOS HISTÓRICOS EN RELACIÓN A LA EVOLUCIÓN Y ACTUAL SITUACIÓN DEL SER HUMANO.</b></p> <p>1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p>
<p><b>OBJETIVO B: COMPRENSIÓN DEL MEDIO GEOGRÁFICO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS ACTUALES SOCIEDADES.</b></p> <p>2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.</p> <p>3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.</p> <p>4. Conocer, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.</p>
<p><b>OBJETIVO C: CONOCIMIENTOS SOBRE LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD.</b></p> <p>5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de las comunidades sociales a las que se pertenece.</p> <p>6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.</p> <p>7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia Universal, europea, española y de la Región de Murcia, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso.</p>

**OBJETIVO D: VALORACIÓN, CONSERVACIÓN Y CONOCIMIENTO DE NUESTRO PATRIMONIO ARTÍSTICO-CULTURAL Y NATURAL.**

8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español y de una manera particular, el de la Región de Murcia y asumir las responsabilidades que suponen su conservación y mejora.

9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

**OBJETIVO E: APLICACIÓN DEL VOCABULARIO Y TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE LAS CCSS.**

10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

**OBJETIVO F: APROVECHAR LAS TÉCNICAS DE LA MATERIA PARA EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD GEOGRÁFICA, SOCIOPOLÍTICO DE ESPAÑA.**

12. Utilizar las imágenes y las representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos, y explicar su distribución a distintas escalas, con especial atención al territorio español. Utilizar, asimismo, fuentes geográficas de información: textos escritos, series estadísticas, gráficos e imágenes, y elaborar croquis y gráficos apropiados.

**OBJETIVO G: COMPORTAMIENTO CRÍTICO Y TOLERANTE DEL ALUMNADO ANTE LA DIVERSIDAD DE OPINIONES.**

13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales.

14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Entre el investigador y los profesores del Departamento de Geografía e Historia del centro en el que se realizó la experiencia, se acordaron los objetivos más idóneos a la misma, en función de la aplicación de los contenidos en "historia local y familiar" al currículo. Los objetivos seleccionados fueron los siguientes:

*Tabla P2. 2. Objetivos intervenidos y su adaptación al contexto*

Objetivos sobre los que actúa la intervención	Apoyo y adaptación para su contextualización
<p>Objetivo B: Comprensión del medio geográfico y de su influencia en el desarrollo de la sociedad actual de Torre Pacheco</p>	<p>Contextualización sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos geográficos.</li> <li>- Influencia del medio físico en el desarrollo de las civilizaciones locales.</li> <li>- Asociación de los elementos climáticos a las actividades económicas en Torre Pacheco.</li> <li>- Arraigo familiar.</li> </ul>
<p>Objetivo C: Conocimiento sobre la historia de la humanidad en relación a Torre Pacheco</p>	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y localización temporal de los procesos históricos relevantes, que influyen en la evolución historiográfica de Torre Pacheco.</li> <li>- Origen, población y familia.</li> <li>- Diversidad cultural en Torre Pacheco y evolución histórica, como base de la sociedad actual.</li> </ul>
<p>Objetivo D: Valoración, conservación y conocimiento del patrimonio artístico, cultural y natural en Torre Pacheco.</p>	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del entorno y peculiaridades.</li> <li>- Restos históricos y culturales.</li> <li>- Patrimonio familiar</li> <li>- Importancia y conservación.</li> </ul>
<p>Objetivo E: Técnicas específicas de investigación en CCSS.</p>	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información relevante y análisis de la misma.</li> <li>- Análisis relacional entre historia y fuentes.</li> <li>- Consulta de documentos familiares: hidalguías, testamentos, valoración bienes, etc.</li> </ul>

## **b. Adaptación y contextualización de contenidos en historia local y familiar**

Una vez conocidos los objetivos sobre los que se desarrolla la experiencia, se procedió a la explicitación de los contenidos. Los contenidos sobre los que se ha actuado, son los prescritos en base a la ley orgánica 2/2006 3 de mayo de Educación, así como en el RD 11631/2006 de 29 de diciembre, que fija las enseñanzas mínimas de la etapa. Esta ley en su artículo 6.2 delega el fijar los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, a las diferentes comunidades autónomas, quedando establecido el desarrollo que regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Murcia en el Decreto número 291/2007 de 14 de Septiembre. Así, la Orden de 25 de septiembre de 2007, publicada en el BORM de 9 de octubre, regula la implantación y el desarrollo de la ESO.

La intervención realiza una contextualización y una remodelación a los contenidos curriculares, adaptándolos a las aportaciones de la "historia local y familiar" y elaborando las actividades correspondientes. Se trata de no aportar más contenidos, sino de su remodelación y contextualización, como proponen diversos autores, entre ellos el profesor Pedro Miralles.

Los contenidos del apartado referido a la "familia", se corresponden con los actuales temas de conocimiento de la Historia de la Familia, los cuales vienen representados, entre otros, por los profesores Vilar (1987: 9), Chacón y Bestard (2011: 11). Todos ellos muestran la importancia de los campos de conocimiento de la "historia de familia" en los ámbitos de la demografía, la economía y los aspectos jurídicos, relacionados fundamentalmente con el trabajo, la tierra, el hombre, el matrimonio, los hijos y las relaciones religiosas. Más ampliamente se pueden cotejar estos campos de conocimiento en el apartado anterior de fundamentación teórica de esta investigación, concretamente en el epígrafe "bases de conocimiento de la historia de la familia", en el que se dispone de un elevado número de referencias bibliográficas.

Teniendo en cuenta todos estos factores se diseñaron los contenidos relacionados con el currículo en cada uno de los cursos.

- Contenidos de 2º ESO

*Tabla P2.3. Contenidos 2º ESO ampliados y adaptados en "historia local y familia" y sus actividades*

<i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i>	<i>Ampliación-remodelación de contenidos de historia local y familia</i>	<i>Ampliación-remodelación de actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Edad Media:</li> <li>- El inicio de la Edad Media.</li> <li>- El final del Imperio romano.</li> <li>- Los reinos germanos.</li> <li>- El imperio bizantino.</li> <li>- El Islam en la Edad Media.</li> <li>- El Imperio carolingio.</li> </ul>	<p>Aportaciones de Roma a la cultura actual en Pacheco: caminos, economía, derecho, impuestos, religión, distribución del territorio. Poblamiento.</p> <p>Godos: capitalidad (Orihuela), religión (cuatro santos), conde Teodomiro, Provincia bizantina y destrucción en el año 625 por los Vándalos.</p>	<p>Elaboración de un mapa local con información actual romana: carreteras, yacimientos y villae-rustica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al-Ándalus:</li> <li>- Principales etapas de la historia de Al-Ándalus</li> <li>- La economía de Al-Ándalus.</li> <li>- La sociedad de Al-Ándalus.</li> <li>- Las ciudades de Al-Ándalus</li> <li>- El arte andalusí-arquitectura.</li> </ul>	<p>Aportaciones árabes: llegada por pacto Abdul-Azis ben Muza ben Nsir. Cora de Todmir. Repoblación población procedente de Palmira, economía agrícola y explotación del agua. Cultura, vestido, costumbres, religión, vestido y ajuar.</p>	<p>Elaboración de un mapa local con información actual árabe: rahales y aljibes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los reinos cristianos hispánicos:</li> <li>- Los primeros núcleos de resistencia cristiana a la invasión.</li> <li>- La formación de los primeros reinos cristianos peninsulares y su organización política.</li> <li>- La expansión cristiana hacia el sur.</li> </ul>	<p>Aportaciones cristianas: llegada por pacto príncipe Alfonso-ben Hud, huerta y campo, división territorial. Repoblación castellana-aragonesa. La nobleza, poder económico y social. Casas solariegas, Iglesia, parroquia y ermitas. Economía ganadera. Concejo de Murcia.</p>	<p>Elaboración de un mapa local con información actual cristiana: caminos, veredas, familias y asentamientos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La convivencia de las culturas islámica, cristiana y judía.</li> <li>- La organización política, la economía y la sociedad de la corona de Castilla.</li> <li>- La organización política, la economía y la sociedad de la corona de Aragón.</li>   <li>• La sociedad feudal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las segundas invasiones.</li> <li>- Uno reyes débiles.</li> <li>- Una sociedad estamental.</li> <li>- La nobleza.</li> <li>- Los clérigos.</li> <li>- Los campesinos.</li> </ul> </li> </ul>		
<i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i>	<i>Ampliación-remodelación de contenidos de historia local y familia</i>	<i>Ampliación-remodelación de actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cambios políticos, económicos y sociales:</li> <li>• El crecimiento demográfico y económico de los siglos XV y XVI.</li> <li>• Los cambios sociales.</li> <li>• La aparición de las monarquías autoritarias.</li> <li>• La monarquía autoritaria de los Reyes Católicos.</li> </ul>	<p>Economía ganadera. La influencia de la Mesta. Razones: clima, agua, territorio. Conflicto agrícola.</p> <p>Mapas de la repoblación murciana de R. Pocklington y J.M. Rodríguez. Aparición de Pacheco. Poder económico de la Iglesia. La Inquisición.</p>	<p>Veredas, pozos. Desplazamientos humanos y ganaderos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siglos XVI y XVII</li> <li>• Conflictos internos.</li> </ul>	<p>Razias berberiscas en el Campo de Cartagena. Despoblación: colonización americana. Marquesado de Torre Pacheco. Los Fontes-Pacheco.</p>	<p>El escudo nobiliario de los Pacheco, Fontes y Carrillo de Albornoz. La parroquia de Torre Pacheco</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La diversidad dentro de cada sociedad: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversidad de las sociedades humanas.</li> <li>- La organización jerárquica de las sociedades.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Cultura rural y régimen de propiedad.</p>	<p>Reparto de la herencia en tu familia.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las transformaciones sociales.</li> <li>- Rasgos principales de la sociedad occidental actual.</li> <li>- Los grandes problemas y conflictos sociales.</li> </ul>		
<i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i>	<i>Ampliación-remodelación de contenidos de historia local y familia</i>	<i>Ampliación-remodelación de actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una población diversa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las sociedades rurales, industriales y postindustriales.</li> <li>- Las distintas culturas del mundo, la convivencia y los principales problemas.</li> <li>- Las lenguas del mundo.</li> <li>- Las religiones del mundo.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Familia:</p> <p>Diversidad familiar por origen y población. Diversidad cultural por origen territorial. Roles. Comparativas del hogar y de la familia entre el pasado y el presente: miembros y servicio, higiene, iluminación, ocio y ocupación. Hábitat, ajuar y herencia.</p>	<p>Tipos familiares y sus orígenes:</p> <p>Árbol familiar. Juegos de los abuelos. Cuentos y costumbres. Fiestas.</p> <p>Trabajos y oficios antiguos-modernos. Reparto de trabajo: propietario, trabajador y esclavo. Celebraciones religiosas.</p>

Se realizan exposiciones, mediante conferencias impartidas en clase por el experto y por los profesores, que desarrollan y contextualizan los citados contenidos, con apoyo de presentaciones Power-Point. Las exposiciones se realizarán fundamentalmente sobre el mundo romano y la evolución de los sistemas económicos.

Finalmente se efectuará una salida- visita guiada a la Casa de Pedreño y al entorno de Torre Pacheco.

- Contenidos de Geografía de 4º ESO

*Tabla P2.4. Contenidos Geografía 4º ESO ampliados y adaptados en "historia local y familia" y sus actividades*

<i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i>	<i>Ampliación-remodelación de los contenidos de historia local y familiar</i>	<i>Ampliación-remodelación de las actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los seres humanos y el medio natural: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación entre el medio natural y los seres humanos.</li> <li>- La influencia en los seres humanos del relieve, las aguas, el clima, la</li> </ul> </li> </ul>	<p>Hábitat del territorio.</p> <p>Relación con el espacio, el agua y las comunicaciones.</p>	<p>Mapa con la relación entre relieve y población</p>

<p>vegetación y los suelos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El mapa topográfico: los elementos físicos.</li> </ul>	<p>Ramblas. Delimitación del territorio municipal y comarcal.</p>	
<p><i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i></p>	<p><i>Ampliación-remodelación de contenidos de historia local y familia</i></p>	<p><i>Ampliación-remodelación de actividades</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El paisaje rural: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los factores que lo condicionan.</li> <li>- Los elementos que lo caracterizan.</li> <li>- Los paisajes que se distinguen dentro de la agricultura de subsistencia.</li> <li>- Los paisajes que se distinguen dentro de la agricultura de mercado.</li> <li>- Otras actividades del sector primario: ganadería, pesca y explotación forestal.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Espacio y posibilidades económicas.</p> <p>La parroquia como eje territorial.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El paisaje industrial: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la industria.</li> <li>- Materias primas y fuentes de energía.</li> <li>- Las principales industrias.</li> <li>- Situación de las grandes regiones industriales del mundo.</li> <li>- Los efectos que provoca la industria sobre el territorio.</li> </ul> </li> <li>• Los espacios turísticos y de ocio: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características y localización del turismo.</li> <li>- Los factores que intervienen en el turismo.</li> <li>- Los flujos turísticos.</li> <li>- Consecuencias de las actividades turísticas.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Evolución económica de la comarca.</p> <p>Del esparto al turismo.</p>	

<p>EL ESPACIO MUNDO Y SUS PROBLEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La explosión demográfica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La natalidad y los factores que la condicionan.</li> <li>- La mortalidad y los factores que la condicionan.</li> <li>- La explosión demográfica.</li> <li>- Causas de los desplazamientos de la población.</li> <li>- Consecuencias del crecimiento de la población.</li> <li>- Tipos de gráficos.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Repoblación y despoblamiento (la inseguridad, clima, hidrografía, etc.) Núcleo diferenciado. La parroquia.</p> <p>Población local y reparto del agua. Población-agua. Trasvase de la década de los 80 y anteriores. Turismo.</p>	<p>Mapas del poblamiento y de su evolución.</p>
<p><i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i></p>	<p><i>Ampliación-remodelación de contenidos de historia local y familia</i></p>	<p><i>Ampliación-remodelación de actividades</i></p>
<p>EL ESPACIO GEOGRÁFICO ESPAÑOL y en lo LOCAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La diversidad natural de España: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El relieve.</li> <li>- El reparto de aguas.</li> <li>- Los climas y los paisajes.</li> <li>- Los principales espacios naturales.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Geografía física de Pacheco.</p> <p>Patrimonio natural.</p>	<p>Mapa físico municipal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Población y poblamiento Murcia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución de la población.</li> <li>- Características de la población española actual.</li> <li>- La red urbana.</li> <li>- El poblamiento rural.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Primeros censos de población y de propietarios (1600-1700).</p>	
<p>FAMILIA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Control familiar de la comarca.</li> <li>• Control familiar de la actividad económica</li> </ul>	<p>Los patronímicos del término municipal. Meroños, Pedreños, Rocas, Roldan, Lo Ferro, Chacón, Camachos, etc. Las Iglesias: San Cayetano, Dolores, etc.  Grandes Propietarios: Pacheco, Fontes,</p>	<p>La influencia familiar. Los Clanes. De la familia extensa a la familia nuclear.</p> <p>El 1er. Marques de Torre Pacheco Don Macías Fontes de Albornoz y Carrillo, Avilés y Marín (Regidor de Murcia, 23-III-1692).</p>

	Ros de Olano, Melgarejo, La Iglesia.	Actualmente es marques D. Fernando Luís Fontes y Blanco-Loizelir (8-2-1969), nacido en Santa Cruz de Tenerife, con residencia en Málaga y Arqueólogo.
--	--------------------------------------	---

Se realizarán exposiciones, mediante conferencias impartidas en clase, por el experto y por los profesores, que desarrollan y contextualizan los citados contenidos, con el apoyo de presentaciones Power-Point sobre la evolución de los sistemas económicos y del poblamiento. Se efectuarán rutas guiadas a casas históricas y a lugares significativos del patrimonio cultural y patrimonio natural.

- Contenidos de Historia de 4º ESO

*Tabla P2.5. Contenidos Historia 4º ESO ampliados y adaptados en "historia local y familia" y sus actividades*

<i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i>	<i>Ampliación de los contenidos de historia local y familiar</i>	<i>Ampliación de actividades</i>
Bloque 1. Contenidos comunes 1. Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y de las mujeres, de forma individual y colectiva, como sujetos de la historia.	Fundación y Conquista de Cartagena por Cartago y Roma: Asdrúbal, 223 a. de C. y Escipión 209 a. de C. Conquista árabe. Pacto de Todmir, 5 abril de 713. Pacto de Alcaraz, 2 abril de 1243.  Caída de Granada en 1492. Constitución del 19 marzo de 1812.	
2. Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos	Carta compra de tierras del Deán Pero Pacheco (1478).	Mapa conceptual municipal.

<p>y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación.</li> <li>4. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia.</li> <li>5. Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad, con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.</li> </ol>	<p>Fundación de la Parroquia (1604).</p>	
<p><i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i></p>	<p><i>Ampliación de los contenidos de historia local y familiar</i></p>	<p><i>Ampliación de actividades</i></p>
<p>Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transformaciones políticas y económicas en la Europa del Antiguo Régimen. El Estado absoluto. La Ilustración.</li> <li>2. El reformismo borbónico en España.</li> <li>3. Las transformaciones políticas y socioeconómicas en el siglo XIX. Revolución industrial. Revoluciones políticas y cambios sociales. Formas de vida en la ciudad industrial.</li> <li>4. La crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal en la España del siglo XIX.</li> <li>5. Los grandes cambios y conflictos en la primera mitad del XX. Imperialismo, guerra y revolución social.</li> <li>6. Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal, la II República, la Guerra Civil y el Franquismo. El arte y la cultura en la época contemporánea.</li> </ol>	<p>Partición del campo de Cartagena-Murcia por Alfonso X el Sabio (R.C. 5 junio 1266). Repoblación.</p> <p>Introducción de ganados de la Mesta (R.C. 28 enero 1277 en Vitoria).</p> <p>Ayuntamientos constitucionales (1 de Mayo de 1830, art. 305). Primer Ayuntamiento. Entre 500 y 1000 almas.</p> <p>Revolución de La Granja, el 18 agosto de 1836. Proclamación de la Constitución de 1812. Ayuntamiento de Torre Pacheco (17 septiembre 1836).</p> <p>Desamortización de Mendizábal (1836). Segregación de Murcia.</p>	<p>Mapas Locales históricos: romano, musulmán y cristiano.</p> <p>Relación de Diputados y Pedáneos (1690-1787).</p> <p>Inquisición.</p> <p>Constitución 1812. Acta de fundación del Ayuntamiento de Torre Pacheco.</p> <p>Acta de Pleno del Ayuntamiento.</p>

<i>Programación general. Contenidos explicitados en el currículo del curso</i>	<i>Ampliación de los contenidos de historia local y familiar</i>	<i>Ampliación de actividades</i>
Bloque 3. El mundo actual <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El papel de los organismos internacionales.</li> <li>2. La transición política y la configuración del Estado democrático en España.</li> <li>3. El proceso de construcción de la Unión Europea. España y la Unión Europea en la actualidad.</li> <li>4. Cambios en las sociedades actuales. Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia.</li> </ol>	Desarrollo local al amparo de Planes de Desarrollo (1970-80). El Tránsito Tajo-Segura.  Ingreso en el Mercado Común Europeo (1986). Fondos europeos al desarrollo. De la emigración a la inmigración (1990). Estadísticas de la población. Sector turístico.	Mapas del Tránsito y de zonas regables.  Estadísticas de evolución de la población extranjera del Campo de Cartagena.
Bloque 4. Familia <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clases sociales y privilegios.</li> <li>2. Economía</li> <li>3. Derecho y propiedad.</li> <li>4. Matrimonio e Iglesia</li> <li>5. Agua y espacios</li> <li>6. Ocio y fiestas</li> <li>7. Gastronomía</li> </ol>	R.C. Hidalguía de la Familia Pedreño Cultivos (1600,1700 y 1800) Derecho de sucesión. Reparto herencia Partidas nacimiento, matrimonio (1500-2000) Inventarios de bienes Relatos locales  Consultas históricas.	Árbol genealógico familiar. Inventarios de bienes Testamentos. Hijuelas familiares Consulta de partidas. Iglesia. Registro Civil. Relación de bienes de tu hogar. Relatos familiares. Los juegos de los abuelos/as. Gastronomía familiar actual.

Se realizarán exposiciones, mediante conferencias impartidas en clase por el experto y por los profesores, que desarrollan y contextualizan los citados contenidos, con apoyo de presentaciones Power Point. Dichas exposiciones versarán preferentemente sobre la evolución de los sistemas económicos y de la población.

Además se desarrollarán otras actividades, concretamente: salidas y consultas documentales a la Casa Pedreño, al Archivo Municipal, al Registro Civil y a la Biblioteca; concurso fotográfico sobre los contenidos.

### **6.3.2. Fases de la acción/intervención**

El diseño requiere el apoyo organizativo de los profesores del Departamento de Geografía e Historia y la coordinación entre investigador y los tutores de los cursos con los cuales van desarrollando las distintas fases de la intervención.

#### **6.3.2.1 Fase 1. Preparatoria**

Reunidos en el Departamento de Geografía e Historia, los profesores y el investigador identificaron los conceptos históricos que ha de aprender el alumno, para el conocimiento que curricularmente aporta el tema y que el profesor desarrolla mediante el seguimiento del libro de texto. Se analizaron qué conceptos pueden aportar el conocimiento de lo local y familiar, para una mejor comprensión de los contenidos de la unidad didáctica, así como la ampliación del desarrollo crítico e intelectual del alumno, mediante el conocimiento del contexto local.

Tras el estudio del tema desarrollado en el libro de texto, y atendiendo a sus objetivos, el investigador diseñó un tema complementario, con las aportaciones y los conceptos de historia local y familiar. Ambos sirven de enlace entre el conocimiento general aportado por el currículo y el conocimiento particular aportado por los datos, tanto de carácter histórico, arqueológico o cotidiano, como de conocimiento de la historia local y de las costumbres familiares locales, que desarrollan el currículo y lo contextualizan bajo la visión de la vida diaria.

Una vez establecido el nexo entre lo general y lo particular y, mediante la técnica del debate de aula o enseñanza cooperativa, la intervención pretende invertir el proceso de asimilación conceptual. Este último aporta el enlace del conocimiento de lo particular (el ahora conocido) al conocimiento general (el que se estudia en el texto), generando una corriente crítica en el alumno, tal y como expone Folchi (2000). Así, desde las nuevas aportaciones metodológicas, se establece un nuevo conocimiento conceptual, basado en conocimientos y en experiencias personales y no sólo en los conocimientos teóricos que aporta el currículo escolar. De este modo los fenómenos locales son integrados en un marco de mayor amplitud o de historia general y se produce una comprobación en el espacio concreto de las teorías generales (Marín,

2003). Esta relación de escalas entre "lo general" y "lo local", aparte de las teorías de Grandi (1977), Ginzburg (1994), etc., fueron sustentadas por Levi (1993) o Revel (1989), entre otros.

Se diseñó el contenido de la acción mediante la realización de una conferencia, apoyada en una presentación de Power-Point, como índice e hilo conductor de la presentación. Dicho hilo fue expresado por medio de esquemas conceptuales, imágenes y contenidos de carácter general y a su vez dotados de significado local y de experiencias familiares, que transportan al alumno a su realidad histórica particular y se convierten en su constructo de conocimiento individual.

### **6.3.2.2 Fase 2. Desarrollo**

El desarrollo de la acción experimental se produjo tras el estudio del tema en el libro de texto por parte del alumno. Se realizó por su profesor mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo previsto por el currículo de la asignatura, a fin de poder cotejar las aportaciones que "el conocimiento de lo local y familiar" aporta al conocimiento curricular.

La información vinculante a la experiencia fue recogida mediante cuestionarios realizados en cada una de las fases de conocimiento.

#### **a. Exposición de las conferencias. Tipología**

Hemos de tener en cuenta que el alumno conoce el lenguaje técnico, gracias al estudio del tema en su libro de texto. Valiéndose de ello el experto va desarrollando los distintos puntos de contenido, apoyando los datos de su discurso mediante un Power-Point, que centraliza la atención de los alumnos y evita la dispersión del mensaje. Al finalizar cada bloque de conocimiento se desarrollan diálogos participativos controlados, que recogen las observaciones sobre los conocimientos de los participantes, clasificando sus aportaciones, observando y completando los "desconocimientos". Así se van desarrollando los contenidos de conocimiento diseñados en la guía didáctica, los cuales coinciden con el ítem de los cuestionarios que posteriormente se pasan.

El apoyo por medio de la imagen, que facilita la presentación de Power-Point, sirve de hilo conductor al profesor o al experto y se convierte en un material a disposición del profesorado y del centro, a la vez que constituye un medio de formación y de actualización a los profesores que en el futuro se incorporen al centro.

Mediante esta experiencia se demuestra que la incorporación de lo local y familiar aporta una mayor comprensión de los hechos sociales y favorece una mayor motivación para el estudio, la crítica y la implicación del alumno en la sociedad.

La acción educativa se realizó a finales de Enero y la salida escolar a principios de abril, antes de las vacaciones de Semana Santa. De este modo se pudieron obtener los datos antes de la finalización del curso escolar, tras el cual los profesores dejan el centro y se desvinculan del grupo de alumnos del curso para programar las actividades del siguiente.

#### **b. Desarrollo de la acción**

- 1ª sesión. Se realizó previa a la acción curricular o al desarrollo del tema del libro de texto. Consiste en un “cuestionario de conocimiento previo”, que denominamos C-1, a fin de validarlo y comprobar que los alumnos carecen de conocimiento relativo al tema elegido a desarrollar por el profesor, mediante la acción curricular en el proceso de enseñanza-aprendizaje ordinario del centro.
- 2ª sesión. El profesor desarrolló el tema elegido en la programación docente del centro.
- 3ª sesión. Tras el desarrollo del tema por el profesor, se realizó el “cuestionario de conocimientos curriculares”, que denominamos C-2, a fin de conocer los saberes que el alumno adquiere mediante esta acción curricular ordinaria, en días previos a la realización de la “clase-conferencia sobre historia local y familiar”.
- 4ª sesión. Con posterioridad a la realización del cuestionario C-2 se impartió la clase-conferencia de "historia local y familiar", complementaria al currículo. La

duración de la clase escolar fue de unos 60 minutos y se llevó a cabo mediante la exposición de un tema, por parte del investigador, con las aportaciones de las características locales y familiares apoyadas por imágenes, mapas conceptuales, esquemas y comentarios explicativos. Durante su desarrollo se fueron intercalando preguntas significativas a los alumnos, las cuales sirven para cotejar la comprensión del alumno y fijar su atención. En momentos claves de incompreensión o de desconocimientos se resolvieron las dudas y se comentaron experiencias propias del alumno en su cotidianidad.

- 5ª sesión. Tras la “clase-conferencia sobre "historia local y familiar” se realizó el “cuestionario de conocimientos aportados por la acción”, que denominamos C-3. Con él se pretendía conocer los saberes, no solo locales sino además su vinculación a los generales, que el alumno ha adquirido por medio de la acción experimental en la “historia local y familiar”.
  
- 6ª sesión. Realización de una “salida observacional patrimonial y familiar” por el municipio, cumplimentando durante el recorrido un “cuaderno de campo” de la actividad. Como exponen Hernández (2003), Llobet Roig y Valls Cabrera (2003), Miralles y Rivero (2012), Folchi (2000) y Niño (2012) entre otros, el patrimonio es lo únicamente observable e identificador de la historia, que nos permite una aproximación científica al pasado en los entornos de enseñanza y un recurso didáctico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Desarrolla la empatía, la curiosidad y deseos de conocer de los alumnos, y es una base cercana para el razonamiento y la comparación de los conocimientos anteriormente adquiridos, a la vez que ayudan a la mejor comprensión y valoración del presente.

La salida escolar se concertó con: el centro, el cual designa el día libre para los alumnos y su compensación horaria por las horas lectivas perdidas del día de la salida; la Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco, que aporta la infraestructura para su realización, tales como autobuses, seguros obligatorios, guía local y permisos de visitas a puntos de interés turístico y arqueológico; el experto, quien desarrolla la acción didáctica y explica los pormenores de la actividad; los profesores del Departamento de Geografía e Historia del centro, que son responsables

de los alumnos, les asesoran sobre los conocimientos y reflexiones a adquirir en la actividad y resuelven dudas sobre la realización idónea y sobre la secuenciación del “cuaderno de campo”. La duración de la actividad “salida escolar” es de una jornada escolar.

- 7ª sesión. Puesta en común, análisis crítico de contenidos aprendidos, experiencias y entrega de los “cuadernos de campo”. Esta acción se llevó a cabo tras la salida escolar, en la siguiente clase de la asignatura de Historia.
- 8ª sesión. Terminada la fase formativa de la acción se realizó el “cuestionario de conocimientos finales”, con las aportaciones de la "salida observacional al patrimonio local y aspectos familiares”, que denominamos C-4. Con ello se pretendió observar los conocimientos que el alumno adquiere mediante toda la acción experimental en “historia local y familiar”.
- 9ª sesión. Con posterioridad a la acción experimental el investigador elaboró un “cuestionario de valoración” de la experiencia realizada por el alumnado. Dicho cuestionario es contestado por todos los estudiantes participantes y en sus diversos ítems se contempla la información relevante para la investigación.

### **6.3.2.3 Fase 3. Control de resultados**

Posteriormente el investigador se reunió con el profesorado y el responsable del departamento de Geografía e Historia, tratando los siguientes aspectos:

- Análisis de los datos aplicables a la experiencia y su tabulación.
- Recapitulación de los materiales didácticos aplicados a la experiencia, para su posterior uso en cursos sucesivos.
- Propuestas de mejora y de posible ampliación de estos materiales en cursos posteriores, para la continuidad del proyecto en el centro.
- Propuesta al Consejo Escolar de la permanencia en el tiempo de esta experiencia como un elemento diferenciador de la calidad de enseñanza impartida por el centro.

### **6.3.3. Particularidades de la acción/intervención**

La intervención se acordó con el centro escolar "Virgen del Pasico" de enseñanza concertada y de titularidad privada, tipo cooperativa escolar, que desarrolla entre otras etapas la de Educación Secundaria Obligatoria. La experiencia se centra en los contenidos y aportaciones de la contextualización de las enseñanzas en el ámbito de la "historia local y familiar".

El centro imparte las enseñanzas mediante dos líneas, por lo que los cursos 2º ESO y 4º ESO son dobles, denominándose 2º A, 2º B, 4ºA y 4º B. La intervención se realizó en la totalidad de los citados cursos sin selección de muestra.

El alumnado del centro, al ser sostenido con fondos públicos, es el que corresponde a su zona de ubicación y, por tanto, se encuentra in selección de alumnado.

El profesorado del centro es de tipo mixto, ya que unos son socios de la cooperativa escolar y otros, los menos, se encuentran en régimen de contratación privada por cuenta ajena. En nuestro caso los profesores son todos cooperativistas y cuentan con una larga experiencia docente de más de ocho años impartiendo las asignaturas.

Se seleccionaron los cursos sobre los que aplicar la acción, teniendo en cuenta la idoneidad del desarrollo curricular en los temas de la asignatura de Historia, aplicables a la experiencia y sus objetivos.

Para la realización de la experiencia se designaron los cursos finales de cada ciclo en los que se imparte la asignatura de Historia, correspondientes a los cursos 2º y 4º de la ESO. La metodología de la experiencia se acordó con el Departamento de Geografía e Historia del centro y con los profesores de la asignatura de Historia de cada curso implicado. Todos ellos, en conjunción con el investigador, realizaron el estudio de los contenidos curriculares y decidieron los temas sobre los que hacer incidir la acción.

Para contextualizar los temas en los que aplicar la experiencia se estudiaron y analizaron las unidades didácticas en que se dividen los contenidos curriculares de cada curso, desarrollados en la Programación General de Aula.

En el curso 2º ESO el tema seleccionado fue el correspondiente a los contenidos curriculares “Los cambios políticos, económicos y sociales”, con fecha de impartición el 20 enero 2011. Corresponde al tema 9 de su libro de texto, tema que versa fundamentalmente sobre: la recuperación de la población, el crecimiento económico, la transformación social, el nacimiento del Estado moderno, los Reyes Católicos, ejemplo de monarquía autoritaria, y actividades: consistentes en comparar ritmos de cambio y en el análisis de la evolución social.

En el curso 4º ESO el tema seleccionado fue el correspondiente a los contenidos curriculares “La España del siglo XIX”, con fecha de impartición: el 4 febrero de 2011. Corresponde al tema 5 de su libro de texto, tema que trata esencialmente sobre: la guerra y la revolución (1808- 1814), el reinado de Fernando VII: con las resistencias al cambio, el reinado de Isabel II con la construcción del estado liberal, el fin del reinado de Isabel II y el sexenio democrático (1868- 1874), la Restauración: con la vuelta a la monarquía constitucional, el desarrollo económico, el cambio demográfico y social, lecturas de las constituciones del siglo XIX y temas de investigación: basados en la vida cotidiana en el siglo XIX y nuestra comunidad en el siglo XIX.

Sobre estos contenidos se diseñó una conferencia, que contextualiza los conocimientos curriculares y su incidencia en la historia local y familiar de la comarca y del alumnado.

Se impartió por el experto, con posterioridad a la exposición de la unidad didáctica curricular que desarrolla el profesor de la asignatura, adjuntándose fotocopias al alumno, con los datos más significativos sobre el contenido a desarrollar, con el fin de poder realizar un comentario de grupo. El alumno toma las notas que desea para su debate de grupo y crítica personal con su profesor en la siguiente clase de la asignatura.

La conferencia se diseñó sobre los objetivos y contenidos curriculares de la unidad didáctica de referencia, pero agrupando sus enseñanzas por los siguientes ámbitos de conocimiento de la misma: economía, población, sociedad y familia.

Para la conferencia de 2º ESO se estructuran los contenidos, en función de los contenidos curriculares del tema elegido, por los “ámbitos de conocimiento” que desarrolla el libro de texto, que la acción agrupa en dimensiones para su intervención y que posteriormente formarán los ítems de los cuestionarios. Se tratan las siguientes dimensiones:

a) Dimensión 1: economía

- Causas y relación entre crecimiento económico y población.
- Evolución de la economía local hasta 1492 (Edad Media).
- Evolución de la economía local desde 1492 (Edad Moderna).

b) Dimensión 2: población

- Evolución de la población local hasta 1492 (Edad Media).
- Evolución de la población local desde 1492 (Edad Moderna).

c) Dimensión 3: social

- Referentes locales estamentales: nobleza, clero y pueblo.
- Referencias locales de la burguesía.
- Referencias locales en relación a la unidad religiosa, a la Inquisición (1478) y a los moriscos (1512).
- Referencias locales en relación a las instituciones locales: el concejo y los campesinos libres, el señorío eclesiástico, la inquisición y la nobleza.

d) Dimensión 4: familia

- Los cambios sociales en relación al clero, los señores, los libres y los siervos (campesinos y esclavos).
- Formas de vida familiar.
- Patrimonio cultural: iglesias, palacios y casas solariegas.
- Sistema de alianzas matrimoniales.
- Los impuestos.

Para la conferencia de 4º ESO se estructuran los contenidos, en función de los contenidos curriculares del tema elegido por “ámbitos de conocimiento” que desarrolla el libro de texto, que la acción agrupa en dimensiones para su intervención y que posteriormente se convertirán en los ítems del cuestionario. Las dimensiones desarrolladas son:

a) Dimensión 1: política

- Las causas y su relación entre la Guerra de la Independencia y la Constitución de 1812.
- Los derechos individuales antes de la Constitución de 1812 y después de la Constitución de 1812.

b) Dimensión 2: religiosa

- Influencia civil del poder religioso: preponderancia de la Iglesia antes del triunfo del Liberalismo y preponderancia de la Iglesia después del triunfo del Liberalismo.
- Referentes locales de la pérdida del poder eclesiástico.

c) Dimensión 3: sociedad y economía: los cambios en lo local

- Referentes locales del poder real y de su administración a la aportación ciudadana.
- Referentes locales de la educación sectaria, a la pública.
- Referentes locales del control de la población por el poder eclesiástico, al poder civil.
- Economía local del s. XIX: de los cambios económicos basados en el privilegio, al oligárquico.

d) Dimensión 4: familia

- Cambios jurídicos sobre el matrimonio: el control de la herencia y del patrimonio.
- Cambios en las formas de vida familiares.
- Patrimonio cultural: iglesias, palacios y casas solariegas.
- Personajes locales

## **6.4. Recogida de información: instrumentos y procedimiento**

Una decisión trascendente es la creación de instrumentos y sus procedimientos para la recogida de la información que validen la intervención.

### **6.4.1. Cuestionarios**

#### **6.4.1.1. Diseño**

Para el control de resultados de la intervención realizada en la etapa de ESO se diseñó, para cada curso, un cuestionario de recogida de la información relevante. Dicho cuestionario fue de tipo estructurado y de respuesta abierta, organizado mediante ámbitos de conocimiento, con una serie de ítem de respuesta de relación conceptual o de aportación de datos significativos.

El diseño del cuestionario se estableció según los contenidos del libro de texto, que sigue el profesor de la asignatura de Historia y que fue seleccionado por el Departamento de Geografía e Historia del centro para el seguimiento de la asignatura. En los contenidos referentes al aspecto "familia" se diseñaron bases de conocimiento actual de la historia de la familia.

Los motivos de la investigación se centraron en conocer el impacto producido por las aportaciones de la "historia local y familiar" en la comprensión de los alumnos, más allá de los conocimientos ordinarios que el alumno adquiere por la acción curricular de profesor y por su sistema de aprendizaje habitual.

Los ítems o preguntas no se elaboraron desde un punto de vista "memorístico" de la información, sino desde el punto de vista reflexivo de los contenidos, organizados por ámbitos del conocimiento a adquirir.

El cuestionario, que es único para cada curso, se pasará al alumno en los cuatro momentos de formación de su conocimiento, a saber:

- *Inicial*: previo a la acción formativa, para valorar los conocimientos “previos” que el alumno posee del tema. A este respecto hemos de tener en cuenta que el alumno dispone del libro de texto con anterioridad a la realización de la acción.
- *Curricular*: recoge el conocimiento del alumno tras la acción “ordinaria” curricular del profesor de la asignatura.
- *Post acción*: recoge la incidencia en el alumno del conocimiento y de la comprensión del tema, incidencia realizada a través de la acción experimental en “historia local y familiar”.
- *Final*: recoge el conocimiento y comprensión final que adquiere el alumno tras la acción “experimental” y la “salida observacional del patrimonio y de los elementos familiares”.

#### **6.4.1.2. Bloques de contenido del cuestionario**

- a) Bloque 1: Identificación alumno. Ficha de datos personales: centro, número de alumnos, variables (sexo, edad, país origen, repetidor, NEE). A fin de respetar la confidencialidad del alumno, éste solo aporta su número de listado de alumnos de la clase.
- b) Bloque 2: Contenidos conceptuales. Distribuidos en varios bloques de dimensión y en cada bloque sus ítem correspondientes.
- c) Bloque 3: Control de los datos
  - Se diseña una recogida de datos de cada alumno, mediante tres categorías de conocimiento de cada uno de los ítems del cuestionario.
  - El conocimiento se codifica mediante “la comprensión de relación entre dos conocimientos” o por la “aportación de los datos significativos”, no por los datos en sí mismos.
  - El conocimiento se codifica en tres categorías:
    - Categoría A: “no entiende la relación entre conceptos o no aporta datos”.

- Categoría B: “establece algunas diferencias entre conceptos o aporta algún dato nuevo”.
- Categoría C: “comprende de forma suficiente la relación entre conceptos o aporta datos suficientes”.

En este nivel desarrollo formativo los profesores de la asignatura establecen matices desde un punto de vista de medición de la comprensión entre el hecho general o el nacional y el local, ya que se trata de medir la mejora de la comprensión de lo general mediante la aportación de la cercanía del conocimiento de lo local. Para ello se realizó un estudio de las respuestas ideales del alumno.

Las bases para realizar esta comparación fueron las del currículo oficial y fueron obtenidas del libro de texto, es decir de lo que realmente prescribe el currículo oficial. Todo ello para que con la incorporación de lo local, que se aporta mediante las explicaciones, unida a la salida de la visita al patrimonio de Pacheco y a una casa solariega de familia, se consiga *llegar a la mejora de la comprensión* en Ciencias Sociales, como uno de los objetivos principales establecidos en la intervención.

#### **6.4.1.3. Recogida de información por "cuestionarios"**

Los cuestionarios se diseñaron, más que para conocer los datos y conceptos adquiridos por el alumno, para conocer el grado de comprensión entre los distintos conocimientos. No hay que olvidar que el objetivo básico de la intervención es la mejora de la comprensión en la enseñanza de la Historia y por extensión de las Ciencias Sociales.

Para ello, la recogida de información de los distintos contenidos del tema y de las aportaciones de la "historia local y familiar", se realizó mediante un agrupamiento de la información sobre el conocimiento del alumno, dividido por bloques temáticos que denominamos "dimensiones de conocimiento". Dichas dimensiones fueron clasificadas en:

- Economía: con sus distintos ítems, sobre el antes y el después de los hechos históricos que causan los cambios.

- Población: con sus distintos ítems de evolución de la población, tras los cambios históricos significativos.
- Sociedad: con sus distintos ítems, relativos a los estamentos, tipos de ciudadanos, aspectos religiosos, referentes locales, instituciones, etc.
- Familia: con sus distintos ítems que afectan a la organización de la vida familiar y a su influjo en la sociedad de cada tiempo histórico, tales como: los cambios en las clases sociales, las formas de vida, la casa y el ajuar, las alianzas matrimoniales, o los aspectos religiosos.

A continuación se exponen los cuestionarios realizados:

a) Cuestionario 2º ESO. Dimensiones, indicadores y categorías

### **Dimensión 1: Economía**

I 1. Describe las causas y su relación entre el crecimiento económico y la población.

Actividades económicas principales:

I 2. Evolución de la ECONOMÍA LOCAL hasta 1492 Edad Media	I 3. Evolución de la ECONOMÍA LOCAL desde 1492 Edad Moderna

### **Dimensión 2: Población**

I 4. Evolución de la POBLACIÓN LOCAL hasta 1492 Edad Media	I 5. Evolución de la POBLACIÓN LOCAL desde 1492 Edad Moderna

### **Dimensión 3: sociedad**

I 6. REFERENTES LOCALES estamentales de nobleza, clero y pueblo (ciudades).

I 7. REFERENTES LOCALES de burgueses: genoveses.

I 8. REFERENTES LOCALES de la relación entre la unidad religiosa, la Inquisición (1478) y los moriscos (1512).

I 9. REFERENTES LOCALES de las Instituciones de gobierno: concejo y campesinos libres, señorío eclesiástico, inquisición y nobleza.

### **Dimensión 4: familia**

I 10. Cambios sociales en el clero, los señores, los libres y los siervos (campesinos y esclavos).

I 11. Formas de vida.

I 12. Iglesias, palacios y casas solariegas.

I 13. Alianzas matrimoniales.

I 14. Impuestos

Fichas de datos:			
Centro experiencia: Colegio concertado “Virgen del Pasico”			
Alumno n°:		curso 2º ESO	
Variables:			
Sexo: M o F	Edad:	País origen:	Repite: S o N
NEE (informe tutor):			

b) Cuestionario 4º ESO. Dimensiones, indicadores y categorías

**Dimensión 1: política**

I 1. Describe las causas y su relación entre la guerra de la Independencia y la Constitución de 1812.

I 2. Los derechos individuales

Antes de la Constitución de 1812	Después de la Constitución de 1812

**Dimensión 2: Religiosa**

I 3. Influencia civil del poder religioso

Preponderancia de la Iglesia antes del triunfo del liberalismo	Preponderancia de la Iglesia después del triunfo del liberalismo

I 4. REFERENTES LOCALES de la pérdida de poder eclesiástico

**Dimensión 3: Sociedad y Economía: los cambios en lo local**

I 5. REFERENTES LOCALES del poder real y de su administración a la participación ciudadana

I 6. REFERENTES LOCALES de la educación sectaria a la pública

I 7. REFERENTES LOCALES del control de la población eclesiástica a la civil

I 8. Economía local del siglo XIX: de los cambios económicos basados en el privilegio al oligárquico

**Dimensión 4: Familia**

I 9. Cambios jurídicos sobre el matrimonio, para el control de la herencia y del patrimonio

I 10. Cambios en las formas de vida

I 11. Patrimonio cultural, iglesias, palacios y casas solariegas

I 12. Personajes locales

<b>Fichas de datos</b>			
Centro experiencia: Colegio concertado “Virgen del Pasico”			
Alumno n°:		curso 4º ESO	
Variables:			
Sexo: M o F	Edad:	País origen:	Repite: S o N
NEE (informe tutor):			

#### **6.4.1.4. Fases de recogida de información por medio de cuestionarios**

Para el control de los datos de la acción se estableció una rejilla de recogida de información significativa longitudinal, dividida en distintos momentos temporales de cada una de las fases de la intervención, así como en cada uno de los cursos de aplicación.

Se establecen las siguientes fases de recogida de la información significativa a la intervención:

- Se recoge la información previa a la intervención. Su finalidad es validar el cuestionario, comprobando el desconocimiento conceptual de los contenidos a desarrollar por las distintas acciones de la intervención, al cual denominamos “Cuestionario 1” o C-1.
- Se recoge la información relevante a la intervención, tras la fase de aprendizaje curricular impartida por el profesor de la asignatura. Su finalidad es conocer al aprendizaje curricular, que aporta la acción habitual de aula del sistema ordinario de enseñanza, al cual denominamos “Cuestionario 2” o C-2.
- Se recoge la información relevante a la intervención, tras la fase de aplicación de la experiencia de “intervención didáctica de historia local y familiar”. Su finalidad es cotejar las aportaciones conceptuales o datos significativos de la intervención, al cual denominamos “Cuestionario 3” o C-3.
- Se recoge la información relevante a la intervención, tras la fase de aplicación de la experiencia de “intervención didáctica de historia local y familiar” y las aportaciones de la “salida patrimonial y elementos de experiencia familiar”. Su finalidad es cotejar las aportaciones conceptuales o datos significativos y totales de la intervención, al cual denominamos “Cuestionario 4” o C-4.

#### 6.4.1.5. Criterios de medida de datos de cuestionarios

Para medir la comprensión o el saber adquirido por el alumno se diseñó una estrategia, por medio de un instrumento de medida tipo cualitativo por cada alumno. Además este instrumento nos permite obtener, por medio de la simple adición de resultados de cada alumno, el resultado a nivel de clase o de curso, el cual nos servirá para una presentación estadística de los resultados a nivel global de la experiencia.

La rejilla diseñada para la recogida de la información es la siguiente:

##### CATEGORÍAS DE CONOCIMIENTO

Alumno nº ____	Categoría A <b>No entiende</b> la relación	Categoría B <b>Diferencia</b> la relación	Categoría C <b>Comprende</b> la relación
Ítem:			
1			
2			
3			
4			
ETC.			

Tras el acopio de información de los alumnos proporcionada en cada momento de la experiencia, se nos plantea la tarea de presentar o de medir los resultados de la evolución de la adquisición de conocimiento en cada una de sus fases.

Para la medida de la información de los cuestionarios optamos por la presentación de resultados, utilizando unas tablas de recogida de datos basados en el sistema de *rúbricas analíticas*. Consideramos este tipo de análisis como el más adecuado a nuestra experiencia, para poder medir el grado de los atributos que están presentes en las respuestas, con independencia de la respuesta concreta del alumno. Las rúbricas analíticas permiten una graduación distinta para cada tipo de medida, ya que definen cada uno de criterios utilizados en la medida de la información aportada por el alumno. Éstas permiten realizar descriptores para cada uno de los criterios y de los niveles establecidos. Las rúbricas son muy utilizadas en estudios de ciencias sociales, como por ejemplo las rúbricas de Tenorio (2004) o de Monteagudo (2014).

A través de esta metodología podemos exponer de forma cuantitativa unos resultados de tipo cualitativo. Además la rúbricas nos permiten la emisión de juicios de

valor y saber cuánto y cómo aprenden los estudiantes, lo cual constituye el objetivo de nuestro diseño, como más ampliamente se expone en el apartado metodológico de esta tesis, nombrando a autores como Díaz y De la Cruz (2011), Navarro, Ortells y Martí (2009), entre otros.

El control de la aportación de los datos del cuestionario por parte de cada alumno se diseñó de la siguiente forma:

- Cada ítem del cuestionario puntúa en una sola de las categorías establecidas, es decir en la categoría A, en la categoría B o en la categoría C. Esta denominación de "categorías", también se podría llamar "niveles", ya que se trata de una "gradación de conocimiento". Sin embargo, prefiero utilizar la palabra "categorías" por respeto a las denominaciones en los diseños teóricos de los distintos autores consultados.
- La suma de puntos por cada categoría nos indicará el nivel de conocimiento o de comprensión del alumno.
- La suma de los puntos de cada categoría de todos los alumnos nos indicará el nivel de conocimiento o de comprensión de cada curso.
- La comparación entre los resultados finales de los cuestionarios de cada curso, en cada momento de la intervención, nos dará el conocimiento del impacto efectuado por cada una de las acciones realizadas en la intervención.

Como exponentes de la utilidad de las rejillas, entre otros trabajos de tesis, tenemos el de Tenorio (2004). Así esta investigadora utiliza la siguiente rejilla:

	Categoría A	Categoría B	Categoría C
	No reconoce...	Diferencia...	Comprende...
Indicador 1		X	
Indicador 2	X		
Etc.			

Posteriormente expresa de formas gráficas los resultados y el nº de incidencias de cada uno de sus ítems o indicadores. Esta investigadora expresa que la rejilla es un

medio muy bueno de valoración en contextos educativos, en el caso de la familia y en programas de corte cultural.

Mediante estrategias de análisis comparado se permite demostrar gráficamente las relaciones encontradas.

Por medio de este diseño podemos medir la información obtenida en un diseño cualitativo, a través de un procedimiento cuantitativo basado en:

- El grado de conocimiento y de comprensión, según el tipo de pregunta de cada ítem, en el momento “1 o C-1” o previo a la intervención.
- El grado de conocimiento y comprensión en el momento “2 o C-2”, que aporta la acción curricular ordinaria del profesor.
- El grado de conocimiento y de comprensión en el momento “3 o C-3”, que aporta la experiencia en “historia local y familiar” a la mejora de la “didáctica de las Ciencias Sociales”.
- El grado de conocimiento y comprensión final en el momento “4 o C-4”, que aporta la acción curricular de la experiencia en “historia local y familiar”, más la “salida escolar patrimonial y los elementos de familia”.

#### 6.4.1.6. Ejemplificación

a. Nivel del alumno

##### CATEGORÍAS DE CONOCIMIENTO en la FASE 1ª

Alumno n.º <b>_x1</b> n.º ÍTEM	Categoría A <b>No entiende</b> la relación		Categoría B <b>establece algunas</b> <b>diferencias</b> en la relación		Categoría C <b>Comprende</b> la relación	
1	x					
2			x			
3	x					
4	x					
ETC.					x	
20	x					
Total respuestas por categoría	15	75% del total	4	20% del total	1	5% del total

El alumno n° x1 obtiene un nivel de respuestas de:

- Categoría A: del 75%
- Categoría B: del 20%
- Categoría C: del 5%

b. Nivel del curso. La totalidad del alumnado del curso (ejemplo 20 alumnos de 2° ESO)

CURSO N° 2° FASE N°_1ª__	Categoría A <b>No entiende la relación</b>	Categoría B <b>establece algunas diferencias en la relación</b>	Categoría C <b>Comprende la relación</b>			
Total alumno n° x1	15	4	1			
Total alumno n° x2	20					
Total alumno n° x3	18	1	1			
Total alumno n° x4	18					
Total alumno n° x...						
Total alumno n° x20	19	4	1			
<b>Total curso 2° fase 1ª</b>	380	95% del total	16	4% del total	4	1% del total

Implica que el curso 2°, en la fase 1ª, obtiene un nivel de respuestas de:

- Categoría A: 95%
- Categoría B: 4%
- Categoría C: 1%

c. En la segunda fase, **tras la acción curricular del profesor**, el resumen del curso podría ser, por ejemplo:

<b>Total curso 2° fase 2ª</b>	50	% 12,5	300	% 75	50	% 12,5
-------------------------------	----	--------	-----	------	----	--------

d. En la tercera fase, **tras la acción de la experiencia en “historia local y familiar”**, el resumen del curso podría ser, por ejemplo:

<b>Total curso 2° fase 3ª</b>	20	% 5	240	% 60	140	% 25
-------------------------------	----	-----	-----	------	-----	------

e. En la cuarta fase, tras la acción de la **“salida escolar patrimonial y elementos de familia”**, el resumen del curso podría ser, por ejemplo:

<b>Total curso 2° fase 4ª</b>	20	% 2	340	% 60	200	% 30
-------------------------------	----	-----	-----	------	-----	------

f. De la comparación de los porcentajes de aprendizaje conceptual realizada entre las fases se puede conocer la incidencia de la aplicación de la experiencia de la “historia local y familiar”

Total curso 2º fase 1ª	380	% 95	16	% 4	4	% 1
Total curso 2º fase 2ª	50	% 12,5	300	% 75	50	% 12,5
Total curso 2º fase 3ª	20	% 5	240	% 60	140	% 25
Total curso 2º fase 4ª	5	% 2	340	% 70	200	% 30
Curso N° 2º	Categoría A No entiende la relación		Categoría B Establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	

De su lectura entre la 1ª y 2ª fase podemos medir cuantitativamente la incidencia de la “acción curricular” de clase del profesor, por medio de las diferencias aportadas entre la fase 1ª y la fase 2ª, a saber:

Total curso 2º fase 1ª	% 95 de desconocimiento total	% 4 comprensión parcial	% 1 comprensión total
Total curso 2º fase 2ª	% 12,5	% 75	% 12,5
Incidencia clase curricular	Diferencia 72,5%	Diferencia 71%	Diferencia 11,5%

Ello implica que:

- El desconocimiento inicial total del tema se reduce al 12,5% del alumnado.
- La comprensión parcial del tema se ha incrementado hasta el 75% del alumnado.
- La comprensión total de tema se ha incrementado hasta el 12,5% del alumnado.

g. De su lectura entre la 2ª y la 3ª fase podemos medir cuantitativamente la incidencia de la “experiencia de historia local y familia”, con respecto a la clase curricular del profesor a través de las diferencias aportadas entre ambas (la fase 2ª y la fase 3ª), como se indica a continuación:

Total curso 2º, fase 2ª	% 12,5 desconocimiento total	% 75 comprensión parcial	% 12,5 comprensión total
Total curso 2º, fase 3ª	% 5	% 60	% 25
Incidencia “experiencia historia local y familiar”	Diferencia 7,5%	diferencia 15%	Diferencia 12,5%

Ello implica que:

- El desconocimiento inicial total del tema se reduce al 5% del alumnado.
- La comprensión parcial del tema se ha incrementado hasta el 60% del alumnado.
- La comprensión total de tema se ha incrementado hasta el 25% del alumnado.

Así podemos observar y medir, mediante el diseño aplicado, la incidencia de la aportación de la “experiencia de historia local y familiar” a la acción curricular ordinaria del profesor. Y así podemos ir haciendo sucesivamente con el resto de valores de la tabla.

A continuación exponemos un ejemplo de tabla de vaciado de datos:

	Alumno	Etc.						
Cuestión								
Cuestión								
Cuestión								
Cuestión								
Cuestión								
Etc.								

#### **6.4.2. Recogida de información por medio de “cuadernos de campo”**

De la revisión efectuada sobre la variada literatura publicada sobre "los cuadernos de campo" indicamos la que creemos que resume las distintas interpretaciones.

El “cuaderno de campo” recoge el impacto, educativo y personal, de la salida “histórico-cultural” o patrimonial global (aspectos históricos, geográficos, culturales, familiares, etc.) en el sujeto educativo (Travé, 2004). Sus funciones son (Vilarrasa, 2002; Wass, 1992):

- “Relacional”: entre los conceptos teóricos estudiados y la experiencia o vivencia personal que aporta el conocimiento directo con el elemento histórico o cultural.

- “Crítica”: crea una necesidad de explicación racional entre el contexto anterior (por el que se creó) y la realidad actual, basada en unos hechos históricos y en una visión personal desde su apreciación.
- “Vivencial”: imprime gusto y disfrute del hecho histórico, así como forma de “interés” o de “rechazo”.

#### **a. Descripción de la salida, para todos los cursos**

Previamente al desarrollo de la salida, se confeccionaron los distintos objetivos, los puntos de apoyo didácticos y sus actividades anexas como proponen, entre otros investigadores, Llobet y Valls (2003), Travé (2004), Molina (2011), Miralles y Rivero (2012), etc.

#### **b. Objetivo**

Se pretende que el alumno pueda apreciar la realidad de los hechos históricos en su contexto de convivencia, así como apreciar los cambios experimentados en el contexto por medio del desarrollo de los acontecimientos políticos, sociales, científicos, etc.

#### **c. Puntos didácticos**

- Entorno económico: visualización de las economías agrícola, industrial y local. Se relaciona curricularmente con los cambios económicos.
- Restos sociales patrimoniales: arqueológicos, palacios, casas solariegas, etc. Se relaciona curricularmente con los cambios sociales.
- Puntos religiosos: iglesias, conventos, ermitas y puntos de devoción católica. Se relaciona curricularmente con los cambios religiosos.
- Casa familiar musicalizada con mobiliario y enseres, propios del siglo XVI. Se relaciona curricularmente con los cambios efectuados en el ámbito familiar y respecto a las libertades personales.

#### **d. Actividades**

A cada alumno se le entrega un cuaderno con cuatro dobles páginas, en el que irá anotando todas las referencias curriculares ya comentadas por los profesores en la última clase. Se trata de referencias que considere importantes o que reflejen contenidos estudiados curricularmente en el tema de referencia, indicando además en ese momento o al final de la visita, el hecho histórico que propició el cambio con respecto a la actualidad o que sirve de base histórica para su configuración actual.

El cuaderno se convierte en una ficha de la actividad para el alumno, provisto de datos históricos, de mapas y de dibujos, que sirven para su comprensión de los hechos históricos y de su evolución en el tiempo y para la formación del pensamiento crítico.

El recorrido por el municipio se realiza visitando:

- Puntos de interés turístico y arqueológico, edificios históricos municipales y religiosos, casas solariegas, etc.
  
- Puntos de interés etnológico y cultural, la “ruta de los molinos de viento”, la “ruta de los palacios y de las casonas” y el centro de interpretación histórico/arqueológica “sima de las Palomas”.
  
- Lugares de interés natural y educativos identificativos del municipio, caminos de límites municipales, veredas agropecuarias, ríos/ramblas y parques naturales/bosques.
  
- Visita detallada explicativa y guiada a un patrimonio-propiedad familiar, la “Casa de Pedreño”, casa solariega musealizada privada del s. XVI. Dicha visita versa fundamentalmente sobre sus aspectos históricos y culinarios, su ajuar, sus costumbres, sus relaciones sociales, el estado social de sus miembros, sus habitáculos y su distribución social y la actividad económica de sus moradores.

La acción y secuencia se repite para cada uno de los cursos de aplicación de la experiencia.

#### **6.4.2.1. Contenidos del “cuaderno de campo”**

Los contenidos del cuaderno de campo son esencialmente:

- La identificación del alumno: nº de alumno y curso.
- El conocimiento, el cual se divide en cinco bloques, organizado en tres respuestas de desarrollo: antes y después del acontecimiento histórico que lo provoca: política, religión, sociedad y economía, familia y aspectos varios, tales como aspectos geográficos, etnológicos y consideraciones del alumno.

#### **6.4.2.2. Fases de recogida de información por medio de los “cuadernos de campo”**

La recogida de datos durante las salidas escolares realizada mediante cuestionarios o cuadernos de campo, posee una clara finalidad en los itinerarios didácticos de la experimentación. Por una parte evitan la dispersión del alumno en las observaciones y por otra parte constituyen un medio de aprovechamiento posterior de las informaciones recogidas, orientado básicamente a su utilización y discusión en el aula y a la deducción de información de los monumentos y complemento curricular. (Vilarrasa, 2002; Vilarrasa, 2004; Llobet y Valls, 2003). Las fases de su tratamiento son las siguientes:

- Se entregan los cuadernos al inicio de la excursión y se explica su realización. Durante todo el recorrido el “guía municipal” expone las circunstancias y el interés turístico o cultural de la zona y el profesor del curso expone las circunstancias histórico-culturales que afectan al punto o lugar visitado.
- Durante el trayecto y los puntos de visitas el alumno va anotando las “claves histórico-culturales” que afectan al punto o lugar visitado.
- Se realiza una puesta en común de la salida y el alumno investiga y expresa el “hecho histórico” que provoca el cambio histórico. El alumno completa los datos del cuaderno, basándose en su interés por la acción o en los datos suficientes que le interesa resaltar.

### **6.4.2.3. Criterios de medida de los datos**

Para la presentación de resultados se empleó la misma metodología utilizada en la medida de la información de los cuestionarios, a través de tablas de recogida de datos basados en el sistema de *rúbricas analíticas*.

Siguiendo la citada metodología se diseñó una recogida de datos de cada alumno, mediante tres categorías de conocimiento de cada uno de las dimensiones de conocimiento.

El impacto se codificó por “la comprensión (positiva SÍ, negativa NO) de un concepto de contenido histórico dividido en “tres categorías” o por medio de la “aportación de los datos significativos” aplicables a la investigación, y no a través de los datos en sí mismos. El impacto de la acción se codifica en tres categorías:

- Categoría A: “relaciona” SÍ/NO. Expresa los conceptos del antes y después de un contenido de conocimiento.
- Categoría B: “critica” SÍ/NO. Expresa el hecho histórico que origina un cambio en la evolución del contenido conceptual de conocimiento.
- Categoría C: “interés” SÍ/NO. Denota el interés por el conocimiento o aporta datos suficientes sobre el contenido del concepto tratado.

Las respuestas SÍ se codifican, a fin de su tratamiento matemático, con “1” y las respuestas NO por “0”.

Por medio de este diseño pudimos medir cuantitativamente la información cualitativa, el impacto de la acción sobre un alumno y expresarla por grupo o curso, con el fin de obtener la extracción de los resultados de la investigación.

### **6.4.2.3. Categorización de la información de los "cuadernos de campo"**

Para valorar la información obtenida en los cuadernos de campo la investigación lo realiza desde tres puntos de vista distintos, a saber:

- La capacidad de relación del alumno entre los hechos históricos y los motivos o acontecimientos históricos que los propician, que categorizamos como "relaciona S/N"
- La actitud crítica expresada por el alumno en el cuaderno, durante y después de la salida, ante los acontecimientos y cambios históricos producidos, que categorizamos como "crítica S/N".
- El interés demostrado por el alumnado por el conocimiento de los hechos y de los cambios históricos producidos en su contexto y su influencia en la vida de las personas, que categorizamos como "interés S/N".

La razón pedagógica de valorar la información aportada por los alumnos en el cuaderno, desde estos tres puntos de vista, se establece al considerar que en la investigación no se recogen sólo los conocimientos conceptuales adquiridos (Categoría A), sino también si esos conocimientos son constitutivos de una reflexión crítica del alumno (Categoría B), así como si por medio de las acciones didácticas, tales como las salidas escolares, se eleva el interés de los alumnos (Categoría C) por el conocimiento de las transformaciones de su entorno y de los hechos históricos que los producen.

Los movimientos actuales de renovación pedagógica proponen multitud de propuestas conducentes a que la evaluación de los resultados de conocimiento no se base únicamente en conocimientos conceptuales, ya que éstos como conocimiento basado en la memorización de hechos, principios y datos, constituyen por sí solos un hecho efímero y desmotivante (Folchi, 2000). Se trata más bien de que se valoren también actitudes tales como las vivencias y la participación (Vilarrasa, 2002: 40) y de la vinculación del conocimiento al medio. Los cuadernos de campo se convierten de esta forma en un medio de actividades complementarias anteriores y posteriores a la visita, ya que pasan de la memorización a procesos de interpretación, tratamiento de la información, etc., mecanismos que sirven para desarrollar el pensamiento crítico (Hervás y Miralles, 2006) y el pensamiento histórico (Santisteban, 2006) del alumno.

Así mismo las actividades realizadas fuera del recinto escolar facilitan la ampliación de destrezas específicas, tales como la crítica, y a su vez promueven su

desarrollo personal (Waas, 1992), como también lo promueven los objetivos de la LOE 2/2006 "conocer y valorar su entorno natural" (Art. 3.h. Educación Primaria).

Por todo la investigación ha valorado la salida escolar desde los tres puntos de vista: conceptual, crítica e interés.

En cuanto a la explicación de los datos y de la tabla se establece:

- Categoría A. Como ya se presentó en el diseño de la tabla, la información recogida en el cuaderno se divide en cinco bloques informativos. De la información aportada por el alumno en el cuestionario se establecieron dos posibles opciones de calificación, según se establezca o no una relación entre los acontecimientos que describe y los cambios históricos que los producen, que el profesor califica como Sí o como No. Por lo tanto el máximo de puntos que puede obtener un alumno, para la categoría A, es cinco, en el caso de que los cinco bloques de información sean "Sí".
- Categoría B. Se establece el mismo criterio para la valoración de la categoría B, en la que el profesor comprueba, con los datos aportados por el alumno, si éste expresa una crítica personal sobre los cambios históricos producidos. Así se constata si la actividad ha conseguido el desarrollo crítico del alumno ante los cambios y acontecimientos observados en los restos patrimoniales que contempla. La valoración máxima de cada alumno será, pues, de cinco puntos, en función de si expresa o no una crítica personal razonada en cada uno de los cinco bloques de información del cuaderno.
- Categoría C. Al igual que en el criterio anterior, la investigación pretende comprobar, si estas acciones complementarias externas, han acentuado el interés del alumno por el conocimiento del desarrollo histórico de su contexto y de sus personas. La valoración máxima, igual que es las categorías anteriores, será de cinco puntos, si de los datos aportados por el alumno se deduce el interés por este conocimiento.

### 6.4.2.5. Ejemplificación de la medida de información

#### a. Nivel del alumno

Máximas respuestas positivas por categoría: 5

Alumno n° ---x1 curso 2° Dimensión	Categoría a “relaciona” s/n		Categoría b “critica” s/n		Categoría c “interés” s/n	
Política	1		1		0	
Religión	1		0		1	
Sociedad/economía	1		1		0	
Familia	0		1		1	
Varios: geográficos, etc.	1		0		1	
Total alumno	4	(entre 0-5) 80% del total	3	(entre 0-5) 60% del total	3	(entre 0-5) 60% del total

Estos datos implicarían que el alumno sabe y relaciona el 80% de los contenidos, conoce los hechos históricos en un 60% y muestra interés en su conocimiento en un 60% de los contenidos de la experiencia.

#### b. Nivel del curso

La totalidad del alumnado del curso (ejemplo 30 alumnos de 4° ESO).

Máximas respuestas positivas por categoría y curso: 5 (alumno) x 30 = 150

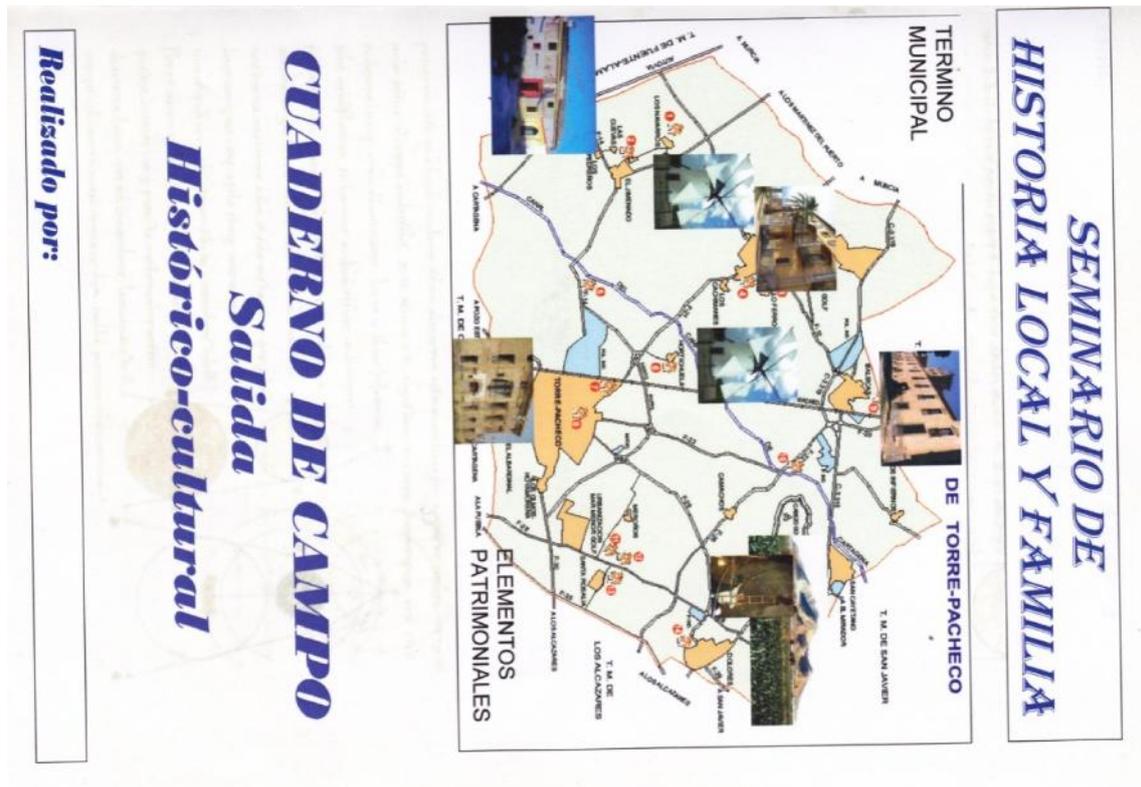
Curso 2°	Categoría a “relaciona” s/n		Categoría b “critica” s/n		Categoría c “interés” s/n	
Alumno n.º --x1	4		3		3	
Alumno n.º --x2	5		4		4	
Alumno n.º --x3	3		3		4	
-----	-		-		-	
Alumno n.º --x29	4		3		3	
Alumno n.º --x30	3		2		1	
Total curso	120	Entre (0-150) 80% del total	75	Entre (0-150) 50% del total	90	Entre (0-150) 60% del total

Estos datos indican que el impacto de la “experiencia” de la salida escolar en el curso ha sido “positiva” para la fijación de los contenidos mediante la “relación” conceptual en un 80% de los alumnos, que ha potenciado una experiencia “crítica” de

motivación de cambios históricos en un 50% de los alumnos y que ha captado su “interés” en el 60% de los mismos.

#### 6.4.2.6. “Cuaderno de campo de la salida escolar”

En la confección del cuaderno se opta por un paginado diseñado en función de las dimensiones de los contenidos, tal y como se indica a continuación.



1 POLÍTICA

página 1

ANTES

DESPUÉS

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS INFLUYENTES

---

2. SOCIEDAD

página 2

ANTES

DESPUÉS

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS INFLUYENTES

---

3. RELIGIÓN

página 3

ANTES

DESPUÉS

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS INFLUYENTES

---

4. FAMILIA

página 4

ANTES

DESPUÉS

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS INFLUYENTES

ANTES

DESPUÉS

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS INFLUYENTES

---

#### **6.4.3. Test sobre la experiencia realizada: información aportada por los alumnos**

La investigación consideró importante recoger la opinión de los alumnos sobre la experiencia desarrollada en “historia local y familiar”, a la vez que la realización de un sondeo general sobre la didáctica, los contenidos y la metodología, las actuaciones del profesor en clase, las aportaciones del profesor sobre lo local, las repercusiones familiares, las repercusiones en el conocimiento de lo local y patrimonio, la apreciación de la idoneidad de la continuidad de la acción en cursos posteriores y la incidencia en su comprensión de los contenidos de la asignatura.

Para dicho fin se preparó un test estructurado en una batería de preguntas cerradas y de varias posibles respuestas. La finalidad fue recoger las respuestas concretas que para la investigación sean de interés y así poder centrar la respuesta del alumno en campos concretos de información.

##### **6.4.3.1. Fases de recogida de información por medio del test realizado, sobre la incidencia y la aportación de la “experiencia de historia local y familiar”**

Para un mejor conocimiento de la acción se elaboró un test informativo de satisfacción y de datos del efecto sobre la “experiencia de historia local y familiar”, más

allá de la acción curricular ordinaria del profesor y de otras implicaciones aplicables a la investigación.

La presentación de los datos de esta información se realiza mediante la presentación estadística de sus resultados globales de cada ítem y por cursos.

Se trata de un test del tipo de "cuestionario de encuesta", pero preferimos denominarlo test, para no confundirlo con los cuestionarios de recogida de datos de la experiencia realizada por los alumnos. Las preguntas son de respuesta cerrada entre las distintas opciones que se le dan al alumno, en donde el alumno ha de responder con una marca entre las distintas opciones presentadas, por lo que se asemeja más al test que al cuestionario.

Los ítems se componen de respuestas cerradas y clasificadas por escalas de valoración (Bisquerra, 2000: 99). Puntualmente se solicitan respuestas libres y breves, a saber:

- Respuestas cerradas a elegir entre las presentadas. Las distintas opciones se presentan mediante un recuadro que se señala con un "X". En otros casos son del tipo de relleno en los que el alumno ha de introducir un dato, como la nacionalidad.
- Respuestas cerradas con una alternativa abierta, tales como "otros..., di cual..."
- Respuestas de elección, tipo dicotómicas. Se presentan diversas alternativas al alumno, tales como: sí/no; o cierto/falso.
- Respuesta de escalas tipo: nada, poco, bastante, mucho.
- Respuestas de ordenación (*ranking responses*). Entre varias opciones se encuentra "ordena por..." u "ordena de mayor a menor..."
- Respuestas *checklist responses*. De entre una lista de alternativas se seleccionan una de ellas.

#### **6.4.3.2. Diseño del test**

La solicitud de información al alumno se diseñó mediante los siguientes bloques:

a) Bloque I: identificación del alumno. Aspectos: sexo, curso-grupo, edad, nacionalidad y repetición de curso.

b) Bloque II: contenidos sobre aspectos de "historia local y familiar". Aspectos:

- ¿El profesor introduce habitualmente referencias a la "*historia local y familiar*" en las clases?
- ¿Qué importancia tiene en la asignatura la "*historia local y familiar*"?
- ¿Conocías antes de esta experiencia las referencias de los hechos históricos generales en tu localidad?
- ¿Cómo has llegado a conocer las historias referentes a tu pueblo?
- ¿Encuentras relación entre la historia general, aprendida durante esta experiencia de "*historia local y familiar*", y el origen de las fiestas, historias, personajes, casas solariegas, iglesias y estilos de vida antigua de tu pueblo?

c) Bloque III: metodología. Aspectos:

- ¿Crees que conocer las referencias locales ayuda a comprender mejor la historia general?
- Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos) lo que crees que te puede ayudar mejor a comprender la historia.
- ¿Cuál crees que es para ti la mejor forma de conocer la "*historia local y familiar*"? Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos).
- ¿Crees que es suficiente el tiempo dedicado al conocimiento de la "*historia local y familiar*" en el curso?
- ¿Cómo has conocido la "*historia local y familiar*"?
- Si de ti dependiera, ¿ampliarías los temas de estudio de la asignatura de historia, con nuevos temas sobre la "*historia local y familiar*"? (Señala una de las respuestas).

d) Bloque IV: evaluación. Aspectos:

- ¿Crees que el profesor da importancia en la nota final a la "*historia local y familiar*"?
- Responde y razona la respuesta.

- ¿Qué crees que puntúa más en la nota final? (Ordena por orden de importancia):
- Examen del libro    Trabajos de ampliación    Participación en conferencias y salidas
- ¿Cuáles de los siguientes elementos crees que deberían puntuar más?:
- Examen del libro    Trabajos de ampliación    Participación en conferencias y salidas
- Para la nota de evaluación, crees que el profesor tiene en cuenta los:
- Examen del libro    Trabajos de ampliación    Participación en conferencias y salidas
- En los exámenes o controles de evaluación, ¿hay preguntas o temas de “*historia local y familiar*”?

e) Bloque V: comprensión. Aspectos:

- ¿Crees que es útil relacionar los hechos históricos generales con el conocimiento de tu localidad?
- ¿Y para la comprensión de la signatura?, ¿por qué?
- El conocimiento de la “*historia local y familiar*” ¿ha mejorado tu rendimiento escolar de la asignatura?
- ¿Te ha costado mucho relacionar el conocimiento de la historia general con lo local y con la familia?

f) Bloque VI: utilidad social y personal de la experiencia. Aspectos:

- ¿Crees el conocimiento de la “*historia local y familiar*” sirve para integrarte mejor en tu pueblo?
- ¿Crees que a tus compañeros les interesa conocer mejor la “*historia local y familiar*” para comprender mejor las ciencias sociales?
- A parte de para la asignatura, ¿te ha servido para algo conocer la “*historia local y familiar*” de tu localidad?
- ¿Te ha gustado la experiencia?
- ¿Has comentado los datos aprendidos de “*historia local y familiar*” para divertirte y enseñar a tu familia y amigos?

### 6.4.3.3. Test de valoración del programa realizado por el alumno e información del aula

A continuación se expone el test realizado sobre la de valoración del alumnado del programa “Historia local y familiar”.

#### Test de valoración del alumnado del programa “Historia local y familiar”

Centro: Colegio “Virgen del Pasico”

Curso 2010-2011

#### BLOQUE I: IDENTIFICACIÓN

Sexo: Hombre  Mujer   
Curso: 2  4  Grupo a  b   
Edad: \_\_\_\_\_  
¿Has repetido curso en la ESO? Sí  No   
Nacionalidad: Española  Otra:   
Cual: \_\_\_\_\_  
Además de estudiar 2º o 4º de la ESO, ¿pertenece a alguno de los siguientes programas?  
No  Sí:  Compensatoria  Diversificación Curricular  
 Integración  Otros (especifica el

#### BLOQUE II: CONTENIDOS

El profesor introduce habitualmente referencias a la “*historia local y familiar*” en las clases:  
Nada  Poco  Bastante  Mucho

¿Qué importancia tiene en la asignatura, la “*historia local y familiar*”?

Responde tu opinión:

---

¿Conocías antes de esta experiencia las referencias de los hechos históricos generales en tu localidad?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

¿Cómo has llegado a conocer las historias referentes a tu pueblo?:

- En el colegio
- En tu familia
- En la biblioteca
- En los cursos del Ayuntamiento
- Otros: Indícalo. \_\_\_\_\_

¿Encuentras relación entre la historia general aprendida en esta experiencia sobre la “*historia local y familiar*” y el origen de las fiestas, las historias, los personajes, las casas solariegas, las iglesias y los estilos de vida antigua de tu pueblo?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

### BLOQUE III: METODOLOGÍA

¿Crees que conocer las referencias locales ayuda a comprender mejor la historia general?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos) lo que crees que te puede ayudar mejor a comprender la historia:

- Lectura de libros de texto
- Conferencias y seminarios
- Trabajos de ampliación personales
- Ampliación en clase por el profesor
- Salidas escolares

Otras: \_\_\_\_\_

Para ti, ¿cuál crees que es la mejor forma de conocer la “*historia local y familiar*”? Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos)

- Lectura de libros de texto
- Conferencias y seminarios
- Trabajos de ampliación personales
- Ampliación en clase por el profesor
- Salidas escolares

Otras: \_\_\_\_\_

¿Crees que es suficiente el tiempo dedicado al conocimiento de la “*historia local y familiar*” durante el curso?

S N

¿Cómo has conocido la “*historia local y familiar*”?

- Lectura de libros de texto
- Conferencias y seminarios
- Trabajos de ampliación
- Salidas escolares
- Ampliación del profesor en clase
- Otras

Si de ti dependiera, ¿ampliarías los temas de estudio de la asignatura de historia, con nuevos temas sobre la “*historia local y familiar*”? (Señala una de las respuestas)

- Sí, con más temas específicos de “*historia local y familiar*”
- Sí, ampliando los temas que ya hay con referencias a la “*historia local y familiar*”
- Sólo con actividades extraescolares, conferencias y salidas culturales
- No, no tiene importancia y sólo carga más el estudio de la asignatura

## BLOQUE IV: EVALUACIÓN

¿Crees que el profesor da importancia en la nota final a la “*historia local y familiar*”?

Responde y razona la respuesta:

¿Qué crees que puntúa más en la nota final? (Ordena por orden de importancia)

Examen del libro    Trabajos de ampliación    Participación en conferencias y salidas

¿Cuáles de los siguientes elementos crees que deberían de puntuar más?:

Examen del libro    Trabajos de ampliación    Participación en conferencias y salidas

Para la nota de evaluación, crees que el profesor tiene en cuenta los:

Exámenes del libro    Trabajos de ampliación    Participación en conferencias y salidas

En los exámenes o controles de evaluación, ¿hay preguntas o temas de “*historia local y familiar*”?

Nada     Poco     Bastante     Mucho

## BLOQUE V: COMPRENSIÓN

¿Crees que es útil relacionar los hechos históricos generales con para el conocimiento de tu localidad?

Sí     No

¿Y para la comprensión de la signatura?:

Sí     No

¿Por qué?

---

El conocimiento de la “*historia local y familiar*”, ¿ha mejorado tu rendimiento escolar de la asignatura?

Sí     No

¿Te ha costado mucho relacionar el conocimiento de la historia general con lo local y la familia?

Nada     Poco     Bastante     Mucho

## BLOQUE VI: UTILIDAD SOCIAL Y PERSONAL

¿Crees que sirve el conocimiento de la “*historia local y familiar*” para integrarte mejor en tu pueblo?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

¿Crees que a tus compañeros les interesa conocer mejor la “*historia local y familiar*” para comprender mejor las Ciencias Sociales?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

A parte de para aprobar la asignatura, ¿te ha servido de algo conocer la “*historia local y familiar*” de tu localidad? Sí No ¿Cuál?

---

¿Te ha gustado la experiencia?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

¿Has comentado los datos aprendidos de “*historia local y familiar*” para divertirte y enseñarlos a tu familia y a tus amigos? Sí No

Muchas gracias por tu colaboración, has prestado una gran ayuda a la investigación y a la mejora de la calidad de la enseñanza.

## 7. RECURSOS

Para llevar a cabo sus objetivos la investigación contó con los siguientes recursos:

### 7.1. Humanos

- Profesores del Departamento de Geografía e Historia del Colegio cooperativa concertado “Virgen del Pasico” de Torre Pacheco.
- Técnicos designados y personal de los centros culturales y locales privados.

- Técnicos de la Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco.
- Alumnado de los cursos 2º y 4º ESO del Colegio cooperativa concertado “Virgen del Pasico”.

## **7.2. Materiales**

- Colegio cooperativa concertado “Virgen del Pasico” de Torre Pacheco.
- Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco.
- Restos arqueológicos, locales y comarcales: casas solariegas, iglesias, veredas, aljibes, balsas, construcciones varias y elementos patrimoniales naturales diversos.

## **7.3. Cronología-Memoria de la intervención-investigación realizada en el Colegio Cooperativa " Virgen del Pasico" de Torre Pacheco" (Murcia)**

### **a) Curso 2009-10**

- Solicitud de permiso a la dirección del centro, realizada en diciembre del año 2009, a través de una notificación dirigida a los profesores, al consejo escolar y a los padres de alumnos.
- Primera reunión realizada entre el equipo de dirección tesis y el centro, celebrada en abril del año 2010. En ella participaron el Doctorando, los Directores de tesis, el Director del colegio y los profesores del Departamento de Geografía e Historia. En dicha reunión se acordó la posibilidad de realización de este proyecto, la necesidad de información para la programación General Anual de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, las fases de aprobación del proyecto por parte del centro, del claustro, del consejo escolar y del APA, y el nombramiento de coordinador del centro y de los profesores asignados a la experiencia.
- Segunda reunión, realizada en junio 2010. En ella participaron el doctorando, los directores de tesis, el director del colegio y los profesores del

Departamento de Geografía e Historia. Acuerdan integrar el proyecto en la Programación General Anual de Ciencias de Sociales, Geografía e Historia, concretamente en los objetivos de etapa y en los contenidos de "historia local y familiar" de los cursos 2º, 3º y 4º ESO, para el curso 2010-11. En dicha reunión se planifican los contenidos, la metodología, los materiales de apoyo, los trabajos de alumnos y los documentos. Además se apunta a la posibilidad de organizar salidas escolares, tales como la visita a la Casa Pedreño. Todo el proyecto se integra en el curso escolar 2010-11, estableciendo los horarios, el número de horas lectivas, las sesiones y la posible planificación de las fechas de salida escolar patrimonial y familiar.

#### **b) Comienzo del curso 2010-2011**

- Reuniones de planificación realizadas entre doctorando y los directores de tesis, en octubre del año 2011. Se acuerda la planificación de la acción en el centro; reducir la intervención a unidades didácticas concretas y no al currículo entero; delimitar las unidades didácticas de la intervención, diseñar test de medida de conocimiento inicial, acción y final experimental con los profesores responsables y diseñar bloques y contenidos de conocimiento y niveles de información final.
- Reunión realizada entre el doctorado y los profesores del colegio, en noviembre del año 2011. Los tres profesores de Historia del centro proponen las unidades mejores para la experiencia y los cursos para su desarrollo, así como las fechas de la acción y de la salida escolar. Esto fue necesario porque las acciones didácticas y las horas de los profesores están planificadas pormenorizadamente en su calendario escolar.

Se acordó que la intervención se realizará en los cursos de 2º y 4º ESO, en las unidades didácticas especificadas y que se realizan sobre el currículo que se explicita mediante el libro de texto.

Así mismo se acordaron los momentos de la intervención del doctorando o del experto en el aula:

- CUESTIONARIO de conocimientos iniciales.
  - CUESTIONARIO anterior a la intervención para recoger el conocimiento previo adquirido por los alumnos tras el estudio ordinario del tema con su profesor.
  - INTERVENCIÓN. Conferencia 35-40 minutos seguida de un tiempo para aclaraciones, hasta completar la duración de una clase de 55 minutos. En otra clase el profesor de la asignatura comentará, sin el apoyo del experto, las ideas de la conferencia. Finalmente se realizará una puesta en común con sus consiguientes conclusiones.
  - CUESTIONARIO posterior a la intervención, para recoger las aportaciones conceptuales adquiridas mediante la intervención.
  - SALIDA ESCOLAR guiada por el experto y por un guía turístico municipal.
  - CUESTIONARIO final de la intervención, tras la “salida escolar”.
- Reuniones celebradas en los meses de Noviembre y Diciembre del año 2010. Se diseñaron cuestionarios basados en el currículo establecido en el libro de texto, a demás de las aportaciones realizadas en historia local y familiar. Desde el libro de texto se confeccionan los cuestionarios a realizar en los cursos, aplicándoles las connotaciones de "historia local y familiar". El cuestionario antes de ser enviado a los directores de tesis, fue supervisado por los profesores del colegio.

En la reunión se decide pasar cuatro veces el mismo cuestionario:

- Previo: para conocer las ideas que los alumnos tienen de lo local y familiar, por su propia experiencia vital y fuera de la acción formativa.
- Posterior: tras el desarrollo del currículo oficial que se imparte en todos los colegios, sin las aportaciones de lo local y familiar. Es decir lo que ellos enseñan, sin nosotros.
- Posterior: tras la acción experimental de incorporación de las aportaciones de lo local y familiar.
- Final: tras la salida escolar que aporta nuestra acción.

Con ello medimos:

- Los conocimientos previos a la acción.
- Los conocimientos o comprensión de los hechos históricos que aporta el currículo ordinario.
- Los conocimientos o comprensión que aporta la introducción en el currículo de lo local y familiar.
- Las aportaciones que la "salida escolar" implica a la comprensión y la conocimiento.

En esta reunión se diseñan los contenidos de Power-Point, que sirven de apoyo a las conferencias por medio del uso de imágenes, estadística, datos y documentos. Además se remiten los cuestionarios a los directores de tesis cuestionarios, siendo aprobados por los mismos. Finalmente el 20 enero del año 2011 se acuerda el pase de cuestionarios al curso de 2º Eso y el 4 de febrero del año 2011 al curso de 4º Eso.

Se aprueba la realización de cuestionarios previos a la intervención en "historia local y familiar", cuestionario C-1, para establecer los conocimientos previos a la acción curricular ordinaria y validar el test, comprobando que no existen conocimientos iniciales previos. La acción curricular ordinaria se realizará en los cursos de 2º y 4º ESO, a través de sus profesores titulares. En 2º ESO se realizará sobre el tema nº 9: "los cambios políticos, económicos y sociales". En cambio en 4º ESO versará sobre el tema nº 5: "España en el siglo XIX".

También se aprueba pasar el cuestionario C-2, para recoger los conocimientos aportados por la acción curricular ordinaria, correspondientes a las unidades didácticas establecidas.

Se determina pasar el cuestionario C-3, para recoger las aportaciones y la comprensión de los hechos históricos tras la intervención en "historia local y familiar".

Finalmente se decide que tras la excursión dedicada a la salida escolar, se procederá en días posteriores al pase del cuestionario C-4, cuestionario final de la experiencia, para recoger las aportaciones globales de la intervención.

- Reunión efectuada en marzo del año 2011 sobre la planificación de la salida escolar. Se determinó la realización de la salida escolar en colaboración con la Oficina de Turismo de Torre Pacheco, la cual colaboró aportando a cada alumno un "Cómic de Historia de Torre Pacheco", como apoyo didáctico constituido por historias, nombres y fechas clave de la historia local. Se diseñó la ruta, el día de la salida y la guía de itinerario salida cultural, estableciendo el 22 de marzo del año 2011 para la salida de los cursos de 2º ESO y el 23 de marzo del año 2011 la salida para los cursos de 4º ESO.

Para dicha salida se confeccionó un "cuaderno de campo", para recoger la comprensión final aportada por el desarrollo del currículo, la intervención y la salida escolar. Se elabora desde un punto de vista de comprensión global, estructurado preferentemente en los campos conceptuales económico, político, social, de población, local, religioso y familiar, con indicación de los cambios históricos que acontecen y los hechos históricos que los propician.

La ruta establecida fue la siguiente:

- **Primer recorrido**

- Salida del Colegio Virgen del Pasico, por la vereda de Orihuela.
- Casa Fontes (palacio, nobleza).
- Salida por la rotonda Las banderas, en dirección a Los Alcázares, hasta la rotonda Polaris (Vía romana).
- Roda (Palacio Roda) de los condes del Valle de San Juan.
- Ermita Los Dolores de Pacheco (poder de la Iglesia). Cruce caminos (población).
- Cabezo Gordo (espacio natural, origen de población).
- Balsicas: Palacio Vizconde de Ros, Casa Palacio- Convento San Felipe de Neri (Jerónimos).
- Lo Ferro, Roldán (burguesía, renovación agrícola y revolución industrial).
- Casa Valderas (nobleza, marques de Torre Pacheco), vereda a Puerto San Pedro, límite municipal.

- Venta Seca, control ganadero y control del agua.
  - Dirección a Balsapintada, cruce por la autovía, vía romana Complutum-Augusta y villa romana.
  - Control agrícola: romano, árabe y cristiano.
  - Casa Galtero, poder nobleza, control ganadero, los Fajardo-Melgarejo.
  - Vereda límite municipal.
  - Ventas.
  - Dirección autovía Cartagena, las Postas, familia Soto-Jiménez: control de vías de comunicación, salida productos agropecuarios a Murcia y La Mancha, eje de comunicaciones divisorio de la población moriscos-cristianos, Albuñón, divisoria Murcia-Cartagena y rambla Albuñón límite municipal.
  - Retorno a la carretera las Postas hasta El Porvenir y vereda de Aguadas desde El Estrecho.
  - La Tercia (poder de la Inquisición).
- **Segundo recorrido**
    - Los Pedreños: Casa Pedreño (nobleza rural): vida familiar (1500-1900), espacios y roles, grandes propiedades, familia extensa y clases sociales, pérdida de privilegios, poder social y familiar.
    - Retorno por El Jimenado, Molino del Tío Paco (apoyo económico-agrícola).
    - Casa Grande (romana, árabe, cristiana), rambla Honda-La Señora y aportes de agua de los montes de Sierra Espuña y del Puerto.

En el colegio se realizan las actividades del cuaderno de campo de visitas de todo el viaje. En 2º ESO el cuaderno de campo se encuentra estructurado en cuatro bloques: economía, población, sociedad y familia. En cambio en 4º ESO el cuaderno de campo se divide en los bloques: política y derechos individuales, poder de la nobleza y poder religioso, sociedad y economía, familia y otros.

- Reuniones celebradas del 9 de abril a julio 2011. En ellas se trata: el vaciado de cuestionarios, la corrección de "cuadernos de campo", la entrevista a los Directores y al doctorando, los comentarios sobre los resultados del test y los cuadernos de campo y la realización de los cuestionarios para alumnos y profesores.

## 8. Plan de tratamiento de datos y análisis de a información

Tras la realización de la intervención se procede a la sistematización y presentación estadística de los resultados.

### 8.1. Datos de la intervención en ESO

Se procede a contrastar la evolución del conocimiento adquirido por el alumno y a la interpretación de los datos desde los criterios marcados en los objetivos.

#### 8.1.1. Contraste final de la evolución del conocimiento en ESO

Para el resumen y representación de la información recogida en las anteriores fases, se confeccionó una tabla de doble entrada de filas y columnas. Se diseñó una tabla para cada uno de los cursos en que se realiza la intervención.

En las celdas de la primera columna se establecen los tests que se han realizado: inicial, curricular, post-acción y final. En las siguientes columnas se incorporan los datos totales de cada una de las tablas elaboradas en los distintos tests de la acción del curso. Estos datos se organizan según las categorías ya realizadas.

Las filas corresponden a los datos totales de cada una de las tablas realizadas a cada curso. Así, por ejemplo, la fila previo-inicial recoge los totales de las tres categorías A, B, y C establecidas. A los datos totales de las respuestas se le agrega el establecimiento del porcentaje, con respecto al total de las respuestas, a fin de poder representarlas mediante una tabla estadística.

CATEGORÍAS Curso x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B Establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
Previo inicial	262	81,36 %	34	10,56 %	26	8,07 %

De esta forma y, por la incorporación de las siguientes filas y sus porcentajes, podemos observar los datos de la evolución de conocimiento, correspondientes a cada momento de la intervención.

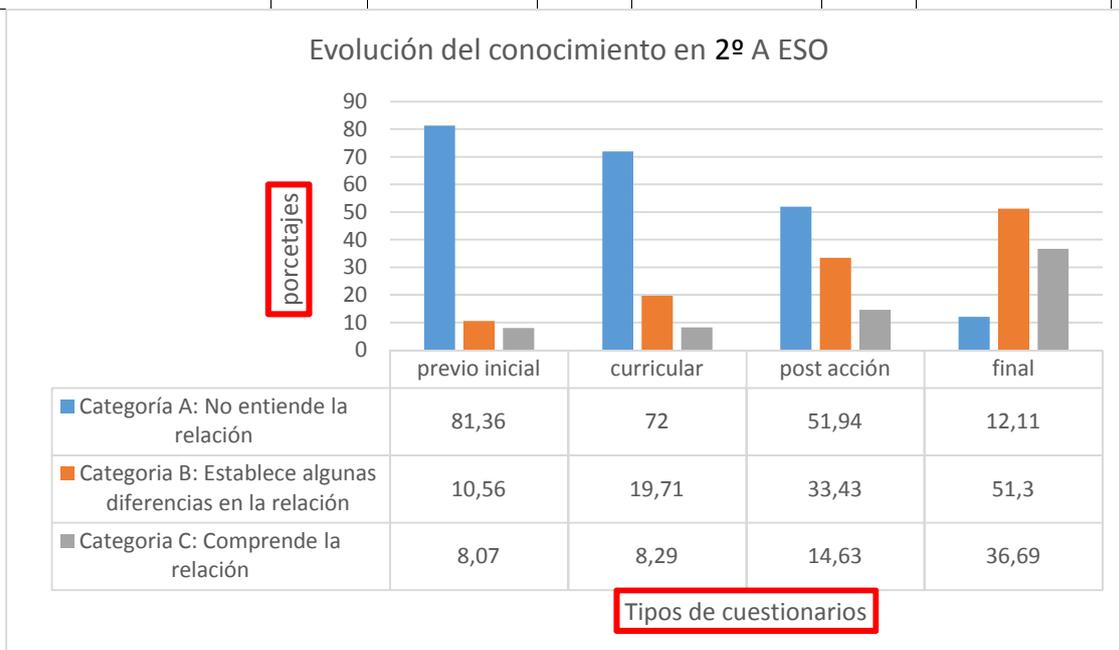
Así, por ejemplo, en la gráfica correspondiente al curso de 2ºA, podemos observar de forma directa la evolución (color naranja) de la categoría B: "establece algunas diferencias en la relación"; un 10,56 % en el momento previo inicial, un 19,71 % tras la acción curricular, un 33,43 % tras la intervención de la acción y un 51,3 % tras la realización de la salida escolar. Por su parte en azul se observa la bajada del desconocimiento y en gris la evolución de la comprensión de la materia, desde un 8,07% inicial al 36,69% final.

A continuación presentamos un resumen de la información obtenida, confeccionando una tabla resumen por curso y la presentación estadística de sus datos.

### a. 2º A ESO

Tabla P2.6. Contraste final de datos del curso 2º A ESO, con su gráfica anexa

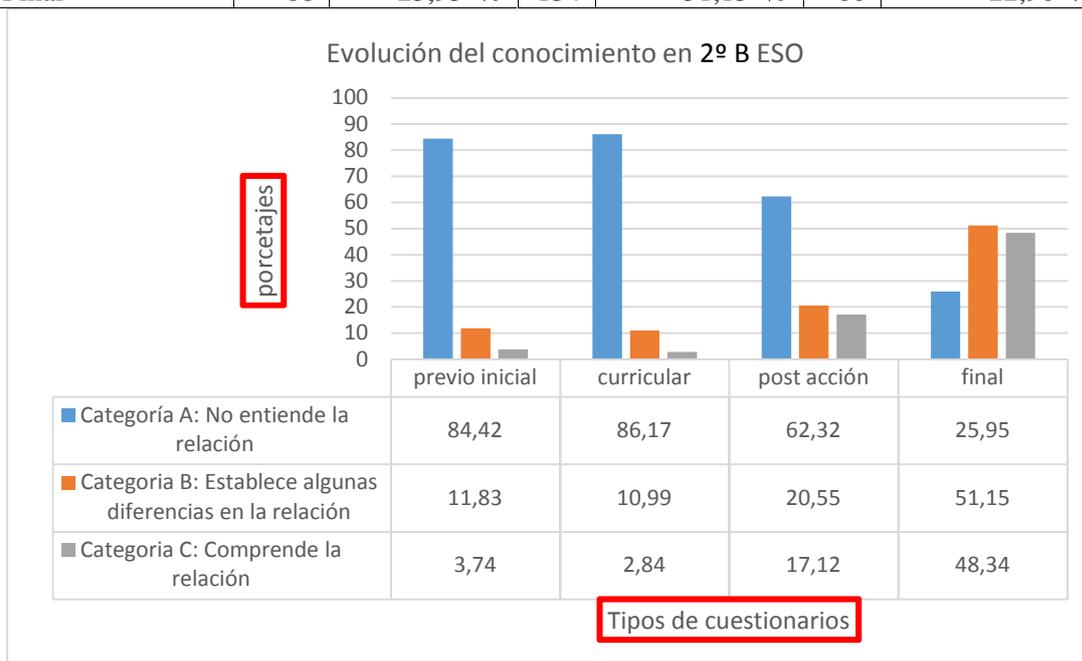
CATEGORÍAS	Categoría A		Categoría B		Categoría C	
Curso 2.º A ESO	No entiende la relación		Establece algunas diferencias en la relación		Comprende la relación	
Previo inicial	262	81,36 %	34	10,56 %	26	8,07 %
Curricular	252	72,00 %	69	19,71 %	29	8,29 %
Post acción	174	51,94 %	112	33,43 %	49	14,63 %
Final	37	12,01 %	158	51,30 %	113	36,69 %



## b. 2º B ESO

Tabla P2.7. Contraste final de datos del curso 2º B, con su gráfica anexa

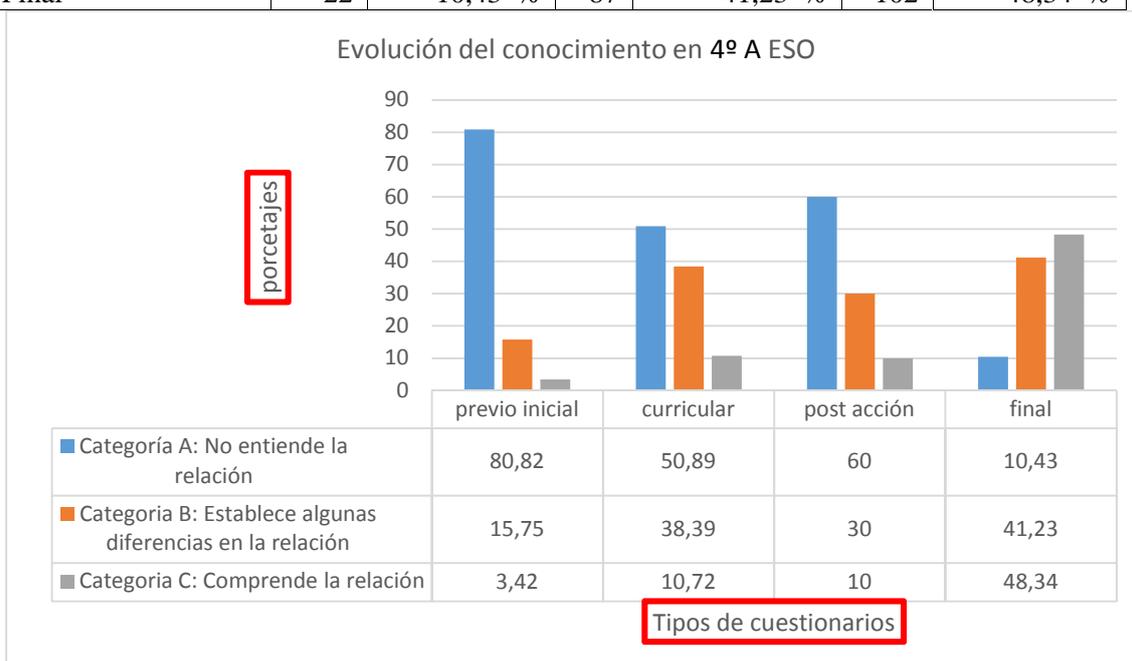
CATEGORÍAS Curso 2º B ESO	Categoría A No entiende la relación		Categoría B Establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
Previo inicial	271	84,42 %	38	11,83 %	12	3,74 %
Curricular	243	86,17 %	31	10,99 %	8	2,84 %
Post acción	182	62,32 %	60	20,55 %	50	17,12 %
Final	68	25,95 %	134	51,15 %	60	22,90 %



c. 4º A ESO

Tabla P2.8. Contraste final de datos del curso 4º A, con su gráfica anexa

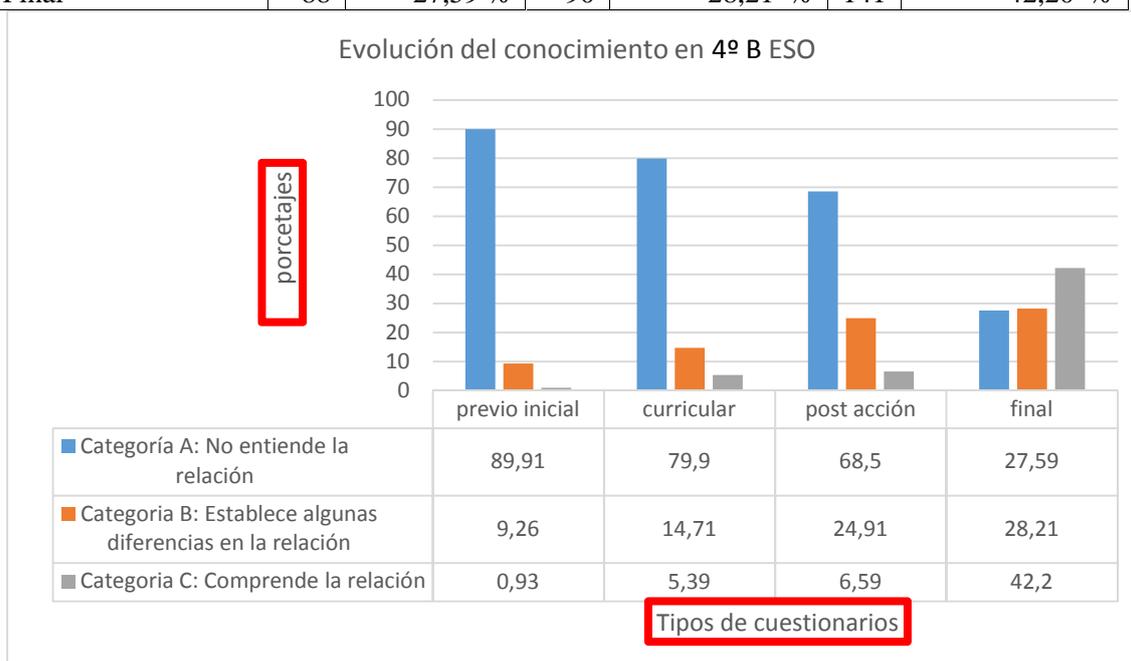
CATEGORÍAS Curso 4º A ESO	Categoría A No entiende la relación		Categoría B Establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
Previo inicial	118	80,82 %	23	15,75 %	5	3,42 %
Curricular	57	50,89 %	43	38,39 %	12	10,72 %
Post acción	108	60,00 %	54	30,00 %	18	10,00 %
Final	22	10,43 %	87	41,23 %	102	48,34 %



#### d. 4º B ESO

Tabla P2.9. Contraste final de datos del curso 4º B ESO, con su gráfica anexa

CATEGORÍAS Curso 4º B ESO	Categoría A No entiende la relación		Categoría B Establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
Previo inicial	194	89,81 %	20	9,26 %	2	0,93 %
Curricular	163	79,90 %	30	14,71 %	11	5,39 %
Post acción	187	68,50 %	68	24,91 %	18	6,59 %
Final	88	27,59 %	90	28,21 %	141	42,20 %



#### 8.1.2. Análisis de la información

Desde la representación estadística de los datos de los cursos obtenemos el cuadro resumen que aparece en las tablas del Proyecto 2: 6, 7, 8 y 9.

#### Categoría B: Establece algunas diferencias en la relación

Curso	Evolución porcentual tras la "acción", con respecto a la fase "curricular profesor"	Evolución porcentual tras la "salida escolar"
2.º A	Del 19,71% al 33,43% del alumnado	Del 33,43% al 51,30% del alumnado
2.º B	Del 10,99% al 20,55% del alumnado	Del 20,55% al 51,15% del alumnado
4.º A	Del 38,39% al 30,00% del alumnado	Del 30,00% al 41,23% del alumnado

4.º B	Del 14,71% al 24,91% del alumnado	Del 24,91 % al 42,2 % del alumnado
	<b>Incremento medio 6,27%</b>	<b>Incremento medio 19,25%</b>
	<b>25,52% de incremento total en la comprensión del alumnado, en la categoría B: establece algunas diferencias en la relación, respecto a la acción curricular ordinaria del profesor, por efectos de la intervención en la "historia local y familiar".</b>	

### Categoría C: Comprende la relación

Curso	Evolución porcentual tras la "acción" con respecto a la fase "curricular profesor"	Evolución porcentual tras la "salida escolar"
2º A	Del 8,29% al 14,63% del alumnado	Del 14,63% al 36,69% del alumnado
2º B	Del 2,84 % al 17,12% del alumnado	Del 17,12% al 48,34% del alumnado
4º A	Del 10,72% al 10,00% del alumnado	Del 10,00% al 48,34% del alumnado
4º B	Del 5,39% al 6,59% del alumnado	Del 6,59 % al 42,20% del alumnado
	<b>Incremento medio 5,27%</b>	<b>Incremento medio 32,66%</b>
	<b>37,93% incremento total en la comprensión en el alumnado, en la categoría C: comprende la relación respecto a la acción curricular ordinaria del profesor, por efectos de la intervención en la "historia local y familiar".</b>	

Se observa que:

- La experiencia realizada en "historia local y familiar" produce un incremento significativo positivo de la comprensión de la historia, respecto a la acción curricular ordinaria de su profesor.
- La primera fase de la intervención, "acción" realizada por "experto", en la Categoría B "establece algunas diferencias en la relación", la cual produce un incremento medio de la comprensión en el alumnado del 6,27%. Mientras tanto en la segunda fase de la intervención, "salida escolar", se produce un nuevo incremento de 19,25% del alumnado. *El incremento total medio de la comprensión por la intervención en la Categoría B "establece algunas diferencias en la relación", concretamente del 25,52%.* Ello representa un incremento significativo positivo, con la connotación de ser más alto en los cursos 2º ESO, que en los cursos 4º ESO.

- La primera fase de la intervención, "acción" realizada por "experto", en la Categoría C "comprende la relación", la cual produce un incremento medio de la comprensión en el alumnado del 5,27%. Mientras tanto la segunda fase de la intervención "salida escolar", proporciona un nuevo incremento de 32,66% del alumnado. *El total del incremento medio de la comprensión por la intervención en la Categoría C que "comprende la relación" es del 37,93%*. Ello representa un incremento significativo positivo, con la connotación de ser más alto en los cursos de 2º ESO, que en los cursos de 4º ESO.
- La intervención en la "historia local y familiar" produce un mayor impacto cuando se ejecuta a edad más temprana, como indican los resultados obtenidos en los alumnos de 2º curso respecto a los de 4º curso.
- De los datos anteriores se deduce un incremento positivo de la comprensión en la asignatura de Historia, lo que redonda en una reducción del fracaso escolar y en un aumento de la motivación en el alumnado.

## 8.2. Resultados de la "salida escolar" por medio de los cuadernos de campo

### 8.2.1. Resumen y presentación estadística de los datos de la salida escolar

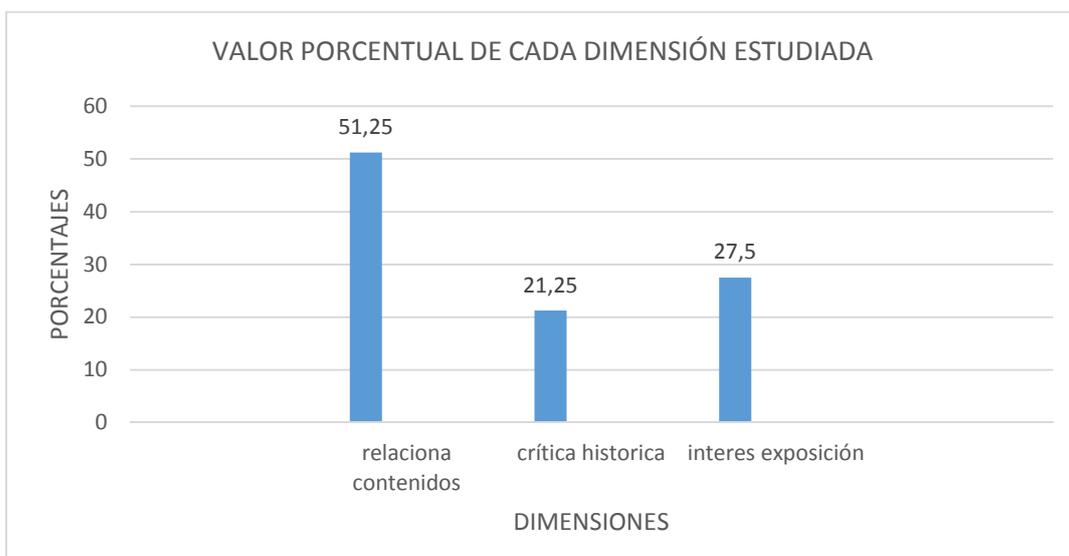
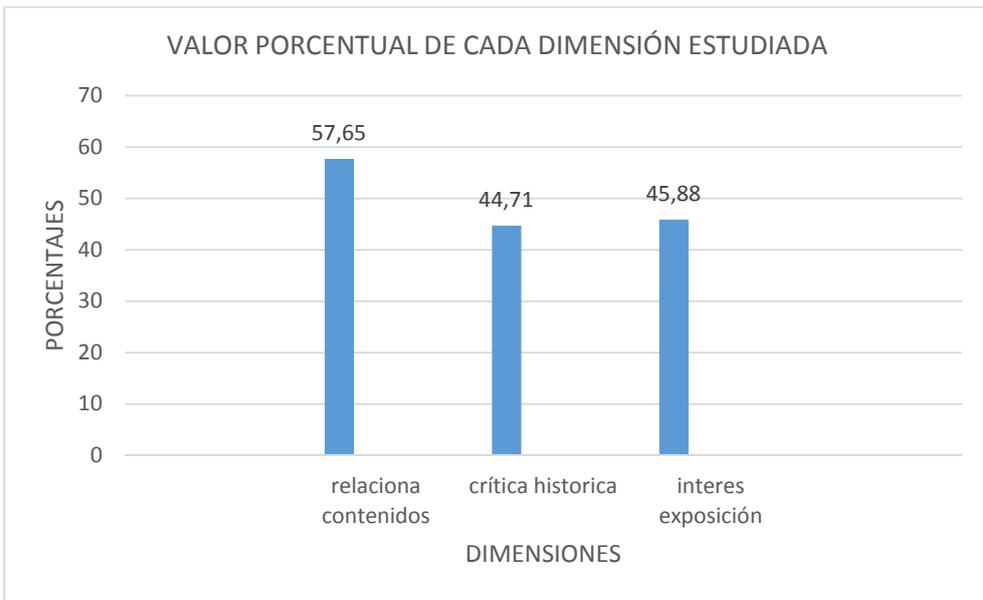
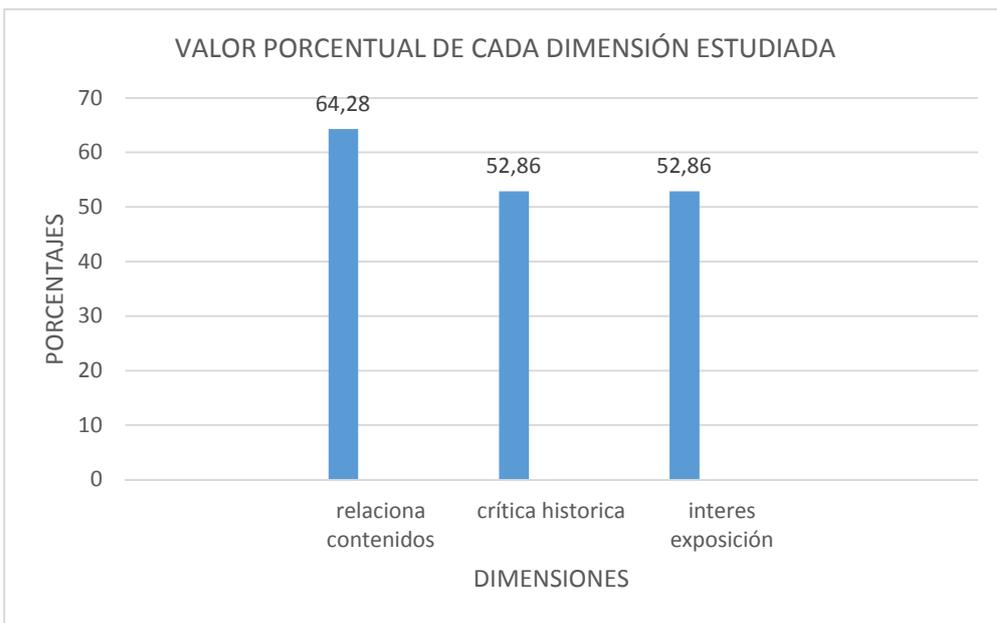


Gráfico P2.8.2.1. Salida escolar del curso 2º A ESO



*Gráfico P2.8.2.2. Salida escolar curso 2º B ESO*



*Gráfico P2.8.2.3. Salida escolar curso 4º A ESO*

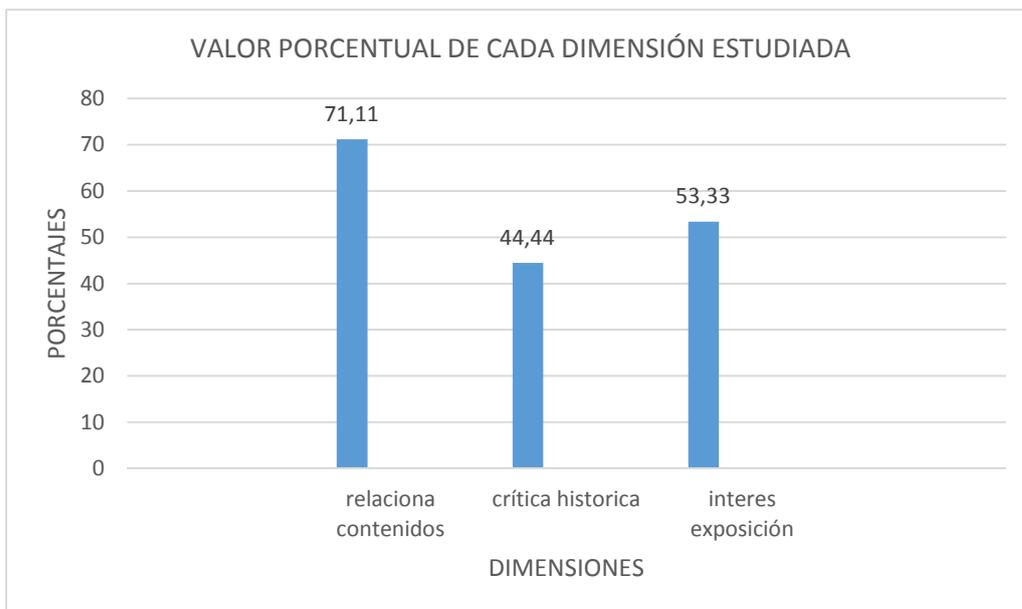


Gráfico P2.8.2.4. Salida escolar curso 4º B ESO

	<i>Dimensión 1: relaciona contenidos</i>	<i>Dimensión 2: crítica histórica</i>	<i>Dimensión 3: interés de la exposición</i>
Valor medio del impacto por categoría	61,07 %	40,81%	44,89 %

### 8.2.2. Análisis de la información

De los datos de la actividad realizada sobre la "Historia local y familia", podemos observar que:

- La "salida escolar", apoyada por la realización de un "cuaderno de campo" durante el recorrido, es un recurso didáctico que produce incrementos significativos en la mejora de la comprensión de los contenidos de la asignatura de Historia, concretamente de un 32,66% de media entre la totalidad del alumnado participante.
- Este incremento del 32,66%, debido a la salida escolar y a la realización del "cuaderno de campo", es muy superior al incremento medio del 5,27% que producen las acciones didácticas en el aula mediante la exposición de conferencias temáticas.
- El incremento significativo de la comprensión de la asignatura de Historia, por la salida escolar y la cumplimentación del cuaderno de campo, se ha producido

mediante principios de intervención en contenidos conceptuales, la reflexión crítica de los hechos históricos y el intento de motivar al alumno para incrementar su conocimiento.

- Las vivencias del alumnado han producido un impacto significativo positivo en los alumnos que han intervenido en la experiencia, que ha alcanzado el 61,07% respecto a la comprensión de los contenidos; el 40,81% respecto a la formación de un criterio histórico crítico; el 44,89% respecto a la motivación e interés por la actividad.

### **8.3. Resultados de la investigación sobre algunos aspectos relacionados con la didáctica de las ciencias sociales y del impacto de la experiencia en los alumnos**

La presentación de los datos se realiza mediante una presentación gráfica simple, a la que se añade un anexo de los datos totales. Sus particularidades más significativas se pueden apreciar con mayor detalle en el Anexo 3 de este proyecto.

#### **8.3.1. Bloque identificativo de la muestra. Resumen y presentación estadística de los datos**

La experiencia abarca a la totalidad del alumnado de los cursos de 2ºA, 2º B, 4º A y 4º B. Dicho alumnado se compone de 70 miembros, de los cuales 33 son chicos y 37 son chicas, 15 repiten curso y 5 realizan el curso de Educación Compensatoria. En cuanto a la nacionalidad de los mismos: 54 son de España, 7 son de Ecuador, 3 son de Gran Bretaña, 5 son de Marruecos y 1 es de Venezuela, lo cual supone un índice de extranjeros del 22,9 %.

### 8.3.2. Bloque de contenidos sobre aspectos de la "historia local y familiar"

#### 8.3.2.1. Resumen y presentación estadística de los datos

Cuestiones:

1. ¿El profesor introduce habitualmente referencias a la “*historia local y familiar*” en las clases?

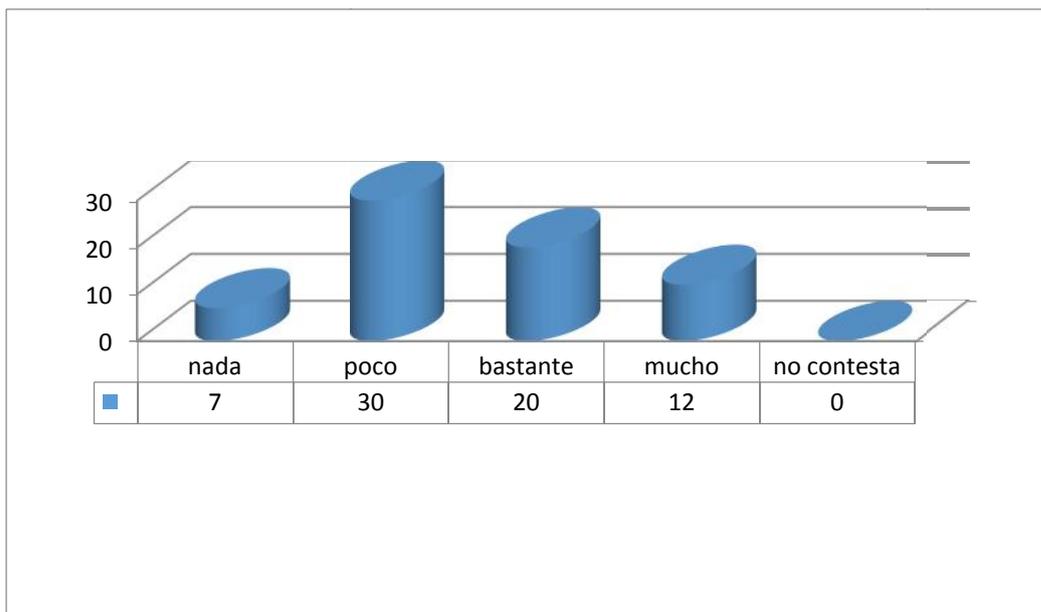


Gráfico P2.8.3.1. Profesor introduce referencias "historia local y familiar", con su tabla incorporada

2. La Importancia que tiene en la asignatura, la “*historia local y familiar*”

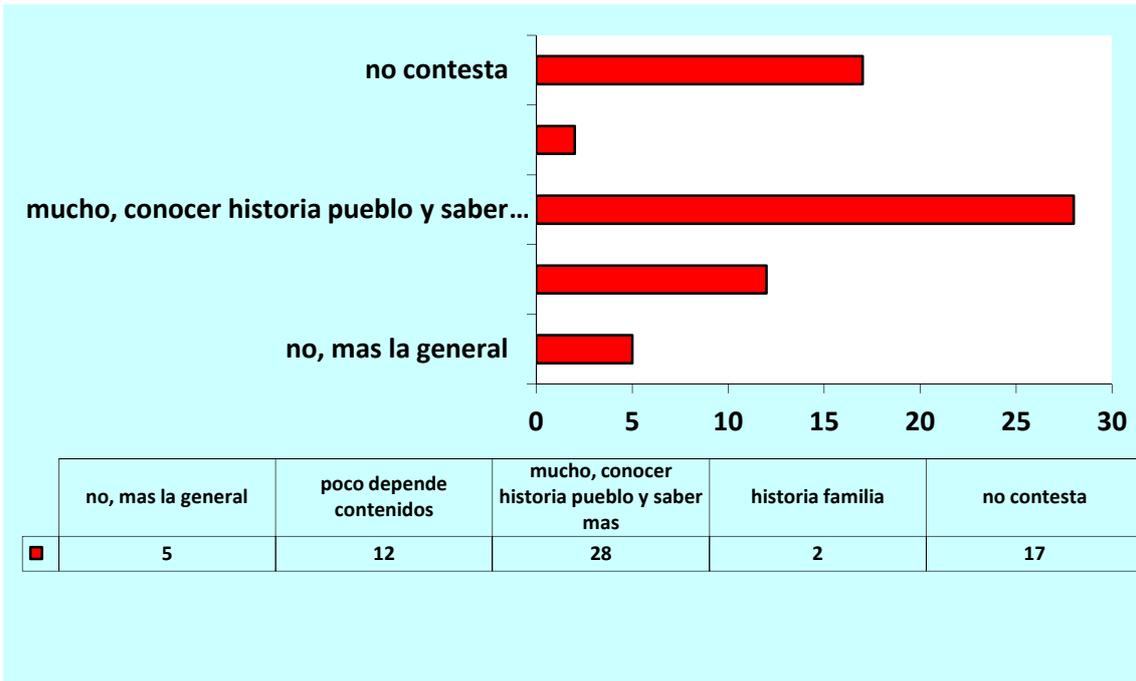


Gráfico P2.8.3.2. Importancia de la "historia local y familiar", con su tabla incorporada

3. ¿Conocías antes de la realización de esta experiencia las referencias de los hechos históricos generales en tu localidad?

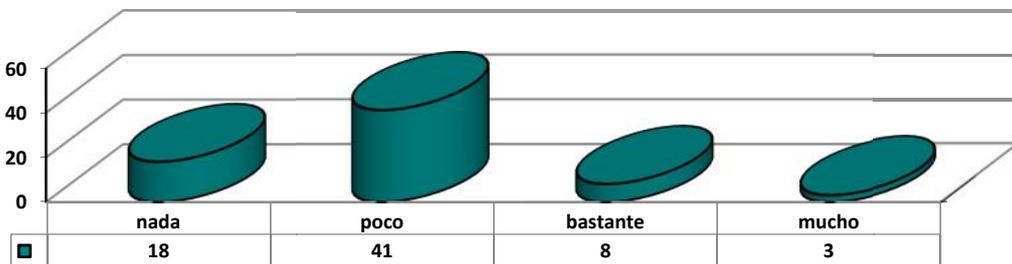


Gráfico P2.8.3.3. Conocimiento anterior de los hechos históricos de tu localidad, con su tabla incorporada

4. ¿Cómo has llegado a conocer las historias referentes a tu pueblo?

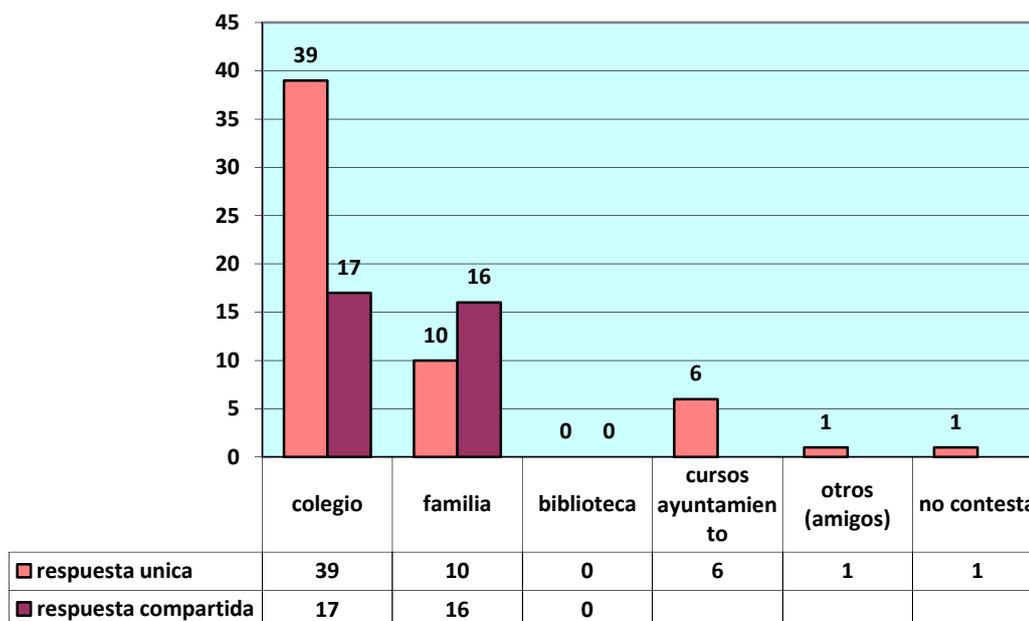


Gráfico P2.8.3.4. Medio de conocimiento de la historia local, con su tabla incorporada

5. ¿Encuentras alguna relación entre la historia general aprendida en esta experiencia de “*historia local y familiar*” y el origen de las fiestas, historias, personajes, casas solariegas, iglesias y estilos de vida antigua de tu pueblo?

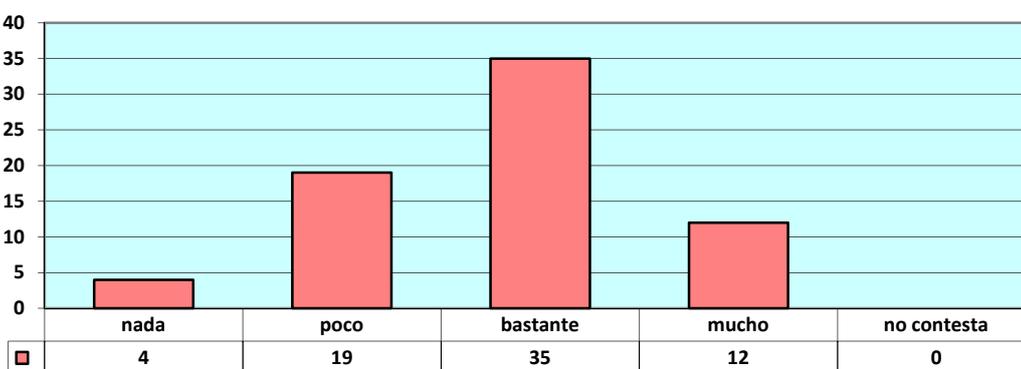


Gráfico P2.8.3.5. Medio de conocimiento de la historia local y familiar, con su tabla incorporada

### 8.3.2.2. Análisis de la información

De los datos globales obtenemos de la experiencia se desprende la siguiente información:

- Un 53,62% de los profesores contestan "poco o nada" en relación a la integración de los contenidos de "*historia local y familiar*" en su desarrollo curricular de aula, frente a un 46,38%, que sí lo integran.

- Tras la realización de la experiencia un 46,87% de los alumnos destaca la importancia de los contenidos de "*historia local y familiar*" en la asignatura de Historia, frente al 26,54 % que lo consideran poco importante y otro 26,54 % que no contestan.
- Un 84% de los alumnos indican que antes de la experiencia conocían "poco/nada" los hechos históricos de su localidad, frente al 15,71% que la conocían "bastante/mucho".
- Tras la experiencia realizada el 63,64% de los alumnos declaran que la historia de su localidad la han aprendido a través del colegio, el 29,55% en la familia y el 6,81% en las conferencias realizadas por el Ayuntamiento. Es sintomático que ningún alumno hace referencia a la biblioteca municipal.
- Los alumnos declaran, en un 67,14%, que la experiencia de "*historia local y familiar*", les ha servido bastante-mucho para encontrar una relación directa entre los acontecimientos históricos locales y las manifestaciones sociales y culturales de su pueblo.

### **8.3.3. Bloque de metodología**

#### **8.3.3.1. Resumen y presentación estadística de los datos**

6. ¿Crees que conocer las referencias locales ayuda a comprender mejor la historia general?

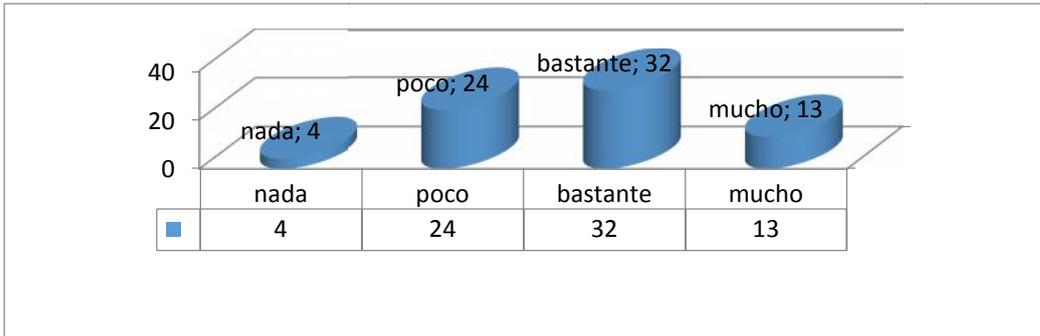


Gráfico P2. 8.3.6. Las referencias locales mejoran la comprensión de la historia general, con su tabla incorporada

7. Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos) lo que crees que te puede ayudar mejor a comprender la historia.

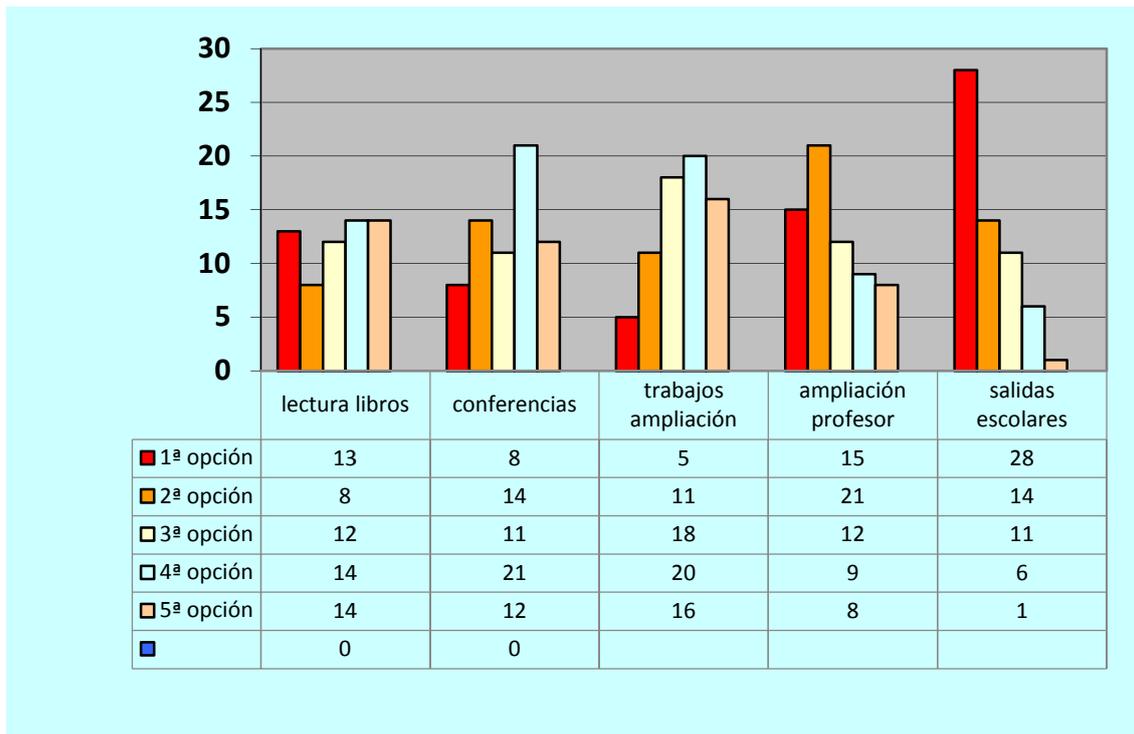


Gráfico P2.8.3.7. El mejor medio para comprender la historia, con su tabla incorporada

8. Para ti, ¿cuál crees que es la mejor forma de conocer la “historia local y familiar”? Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos).

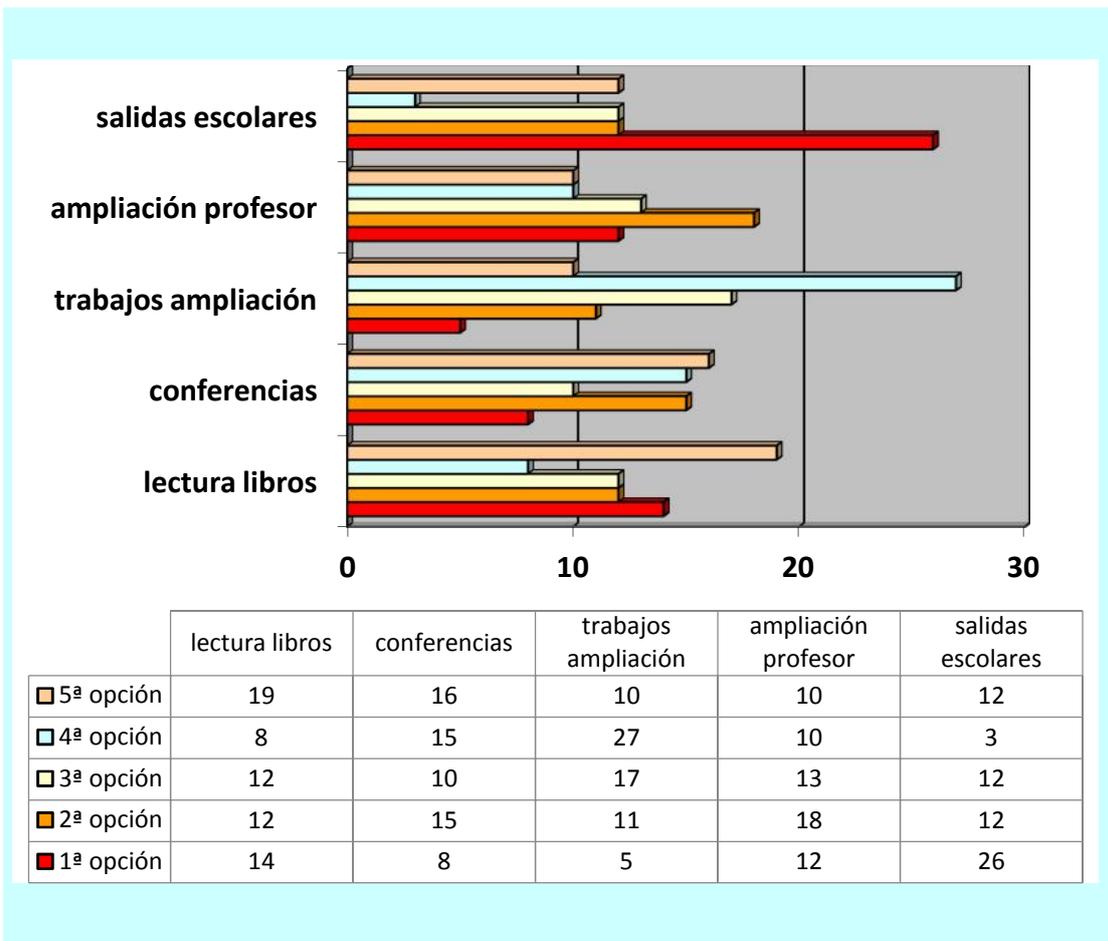


Gráfico P2.8.3.8. La mejor forma de conocer la "historia local y familiar", con su tabla incorporada

9. ¿Crees que es suficiente el tiempo dedicado al conocimiento de la "historia local y familiar" durante el curso?

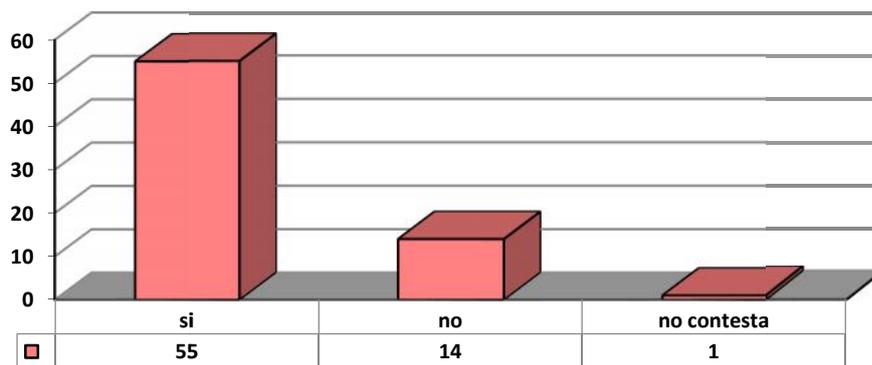


Gráfico P2.8.3.9. Suficiencia del tiempo dedicado a la "historia local y familiar", con su tabla incorporada

10. ¿Cómo conoce el alumno la "historia local y familiar"?

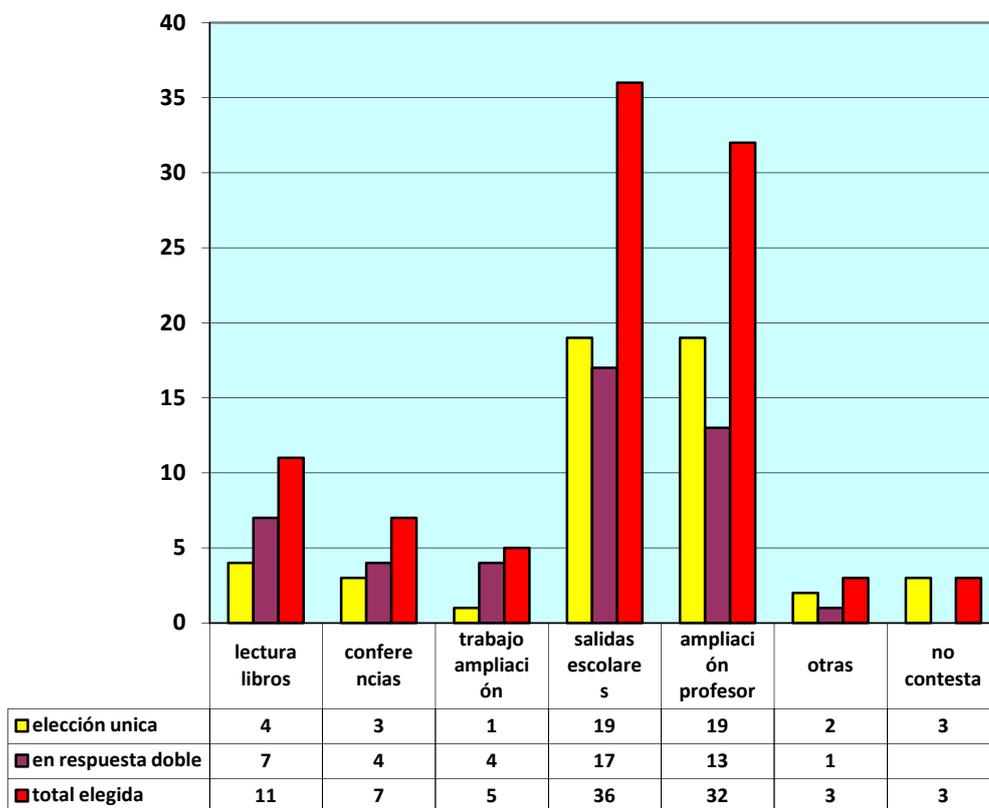


Gráfico P2.8.3.10. *Cómo he conocido la "historia local y familiar", con su tabla incorporada*

11. Si de ti dependiera, ¿ampliarías los temas de estudio de la asignatura de historia, con nuevos temas sobre la “*historia local y familiar*”? (Señala una de las respuestas)

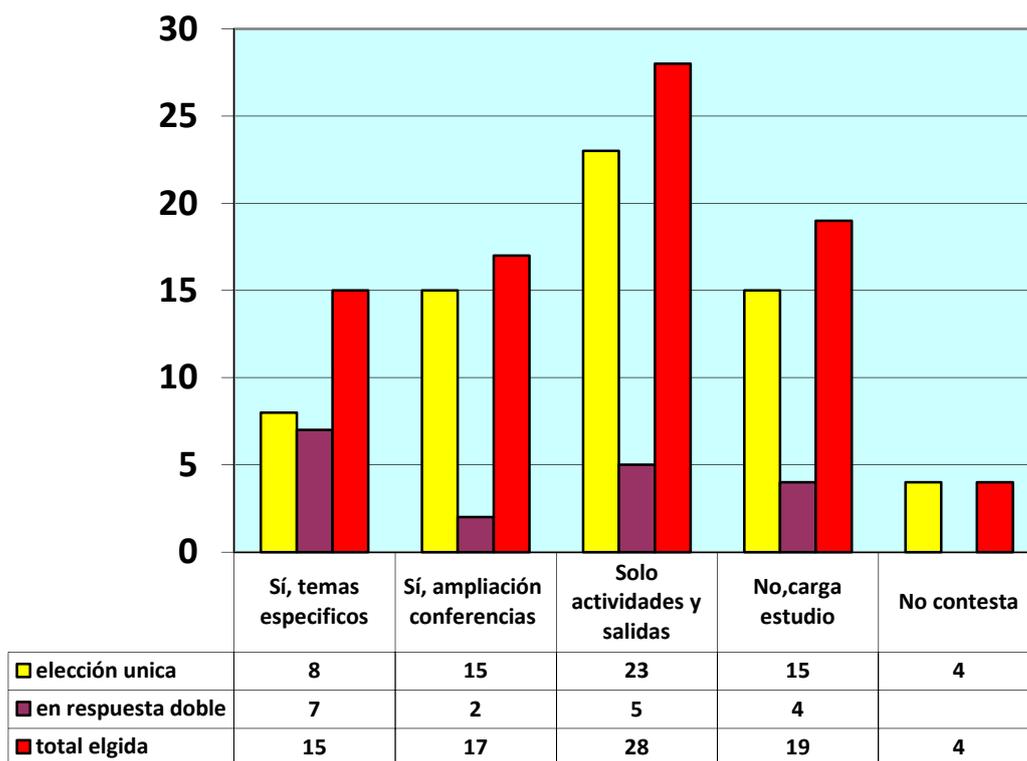


Gráfico P2.8.3.11. Ampliación de temas de la signatura, si dependiera del alumno, con temas de "historia local y familiar", con su tabla incorporada

### 8.3.3.2. Análisis de la información

Los datos más relevantes que se pueden observar en el bloque metodológico son:

- Un 61,64% de los alumnos creen que las referencias locales representan una mejora para la comprensión de la historia general, frente al 38,35% que opinan que no.
- Un 40,5% piensa que la mejor opción para la mejora de la comprensión de la historia la constituyen las salidas escolares. Un 21,74% opinan que la mejor opción son las ampliaciones del profesor sobre temas locales. La opción menos destacada son los trabajos de ampliación y la lectura de libros, ya que representan más carga de estudio).
- Tras la realización de la experiencia el alumno cree que la mejor forma para conocer la "historia local y familiar" son las salidas escolares, con doble incidencia sobre las lecturas temáticas y las ampliaciones del profesor. Por el

contrario piensa que la peor forma la constituye la lectura de libros y de trabajos de ampliación.

- El 58,77% del alumnado cree que las acciones realizadas en la experiencia son suficientes para el conocimiento de "lo local" y de las relaciones familiares.

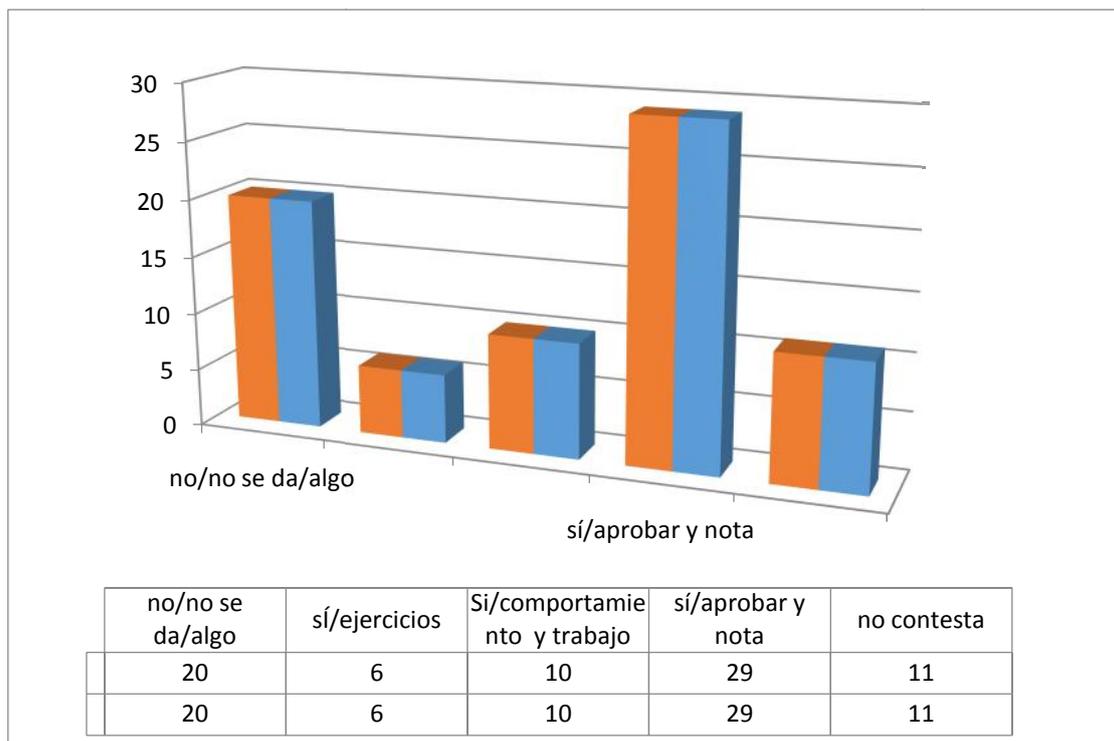
- El 69,29% de los alumnos conocen su "*historia local y relaciones familiares*", mediante las salidas escolares y las ampliaciones aportadas por el profesor de forma mayoritaria, frente al 30,61% de los alumnos que destacan otras opciones como la lectura de libros, las conferencias y los trabajos de ampliación.

- El alumnado opina que la mejor forma para el conocimiento general de la historia, por medio de la "*historia local y de la familia*", no se realiza mediante nuevos temas de ampliación con lo local y familiar, ya que esto representa una carga sustanciosa para el estudio de la asignatura, sino que la mejor opción son las "actividades y salidas escolares" y las aportaciones complementarias del profesor.

#### **8.3.4. Bloque de evaluación**

##### **8.3.4.1. Resumen y presentación estadística de los datos**

12. Importancia que otorga el profesor a la "*historia local y familiar*" en la nota final.



*Gráfico P2.8.3.12. Importancia, según los alumnos, que da el profesor al conocimiento de la "historia local y familiar" en la nota final, con su tabla incorporada*

13. ¿Qué crees que puntúa más en la nota final? (Ordena por orden de importancia)  
Examen libro/ Trabajos ampliación/ Participación conferencias y salidas

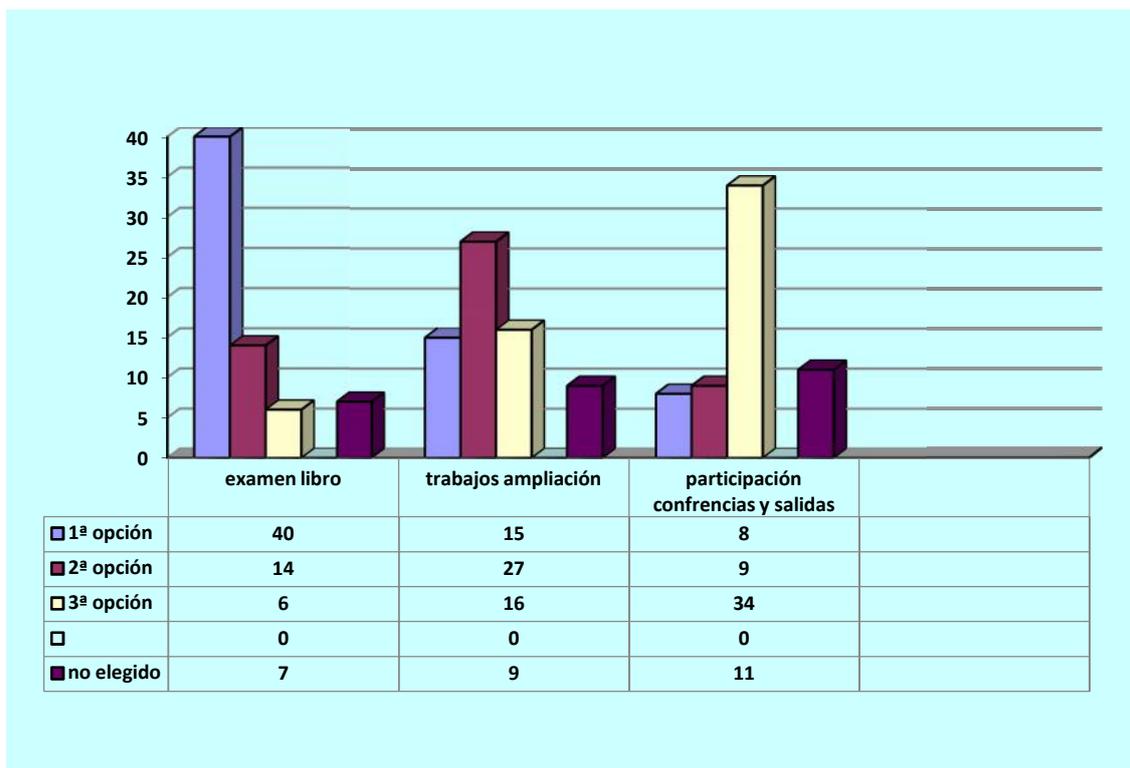


Gráfico P2.8.3.13. Lo que más puntúa en la nota final, según los alumnos, con su tabla incorporada

14. ¿Cuáles crees que deberían puntuar más?

Examen libro/ Trabajos ampliación/ Participación conferencias y salidas

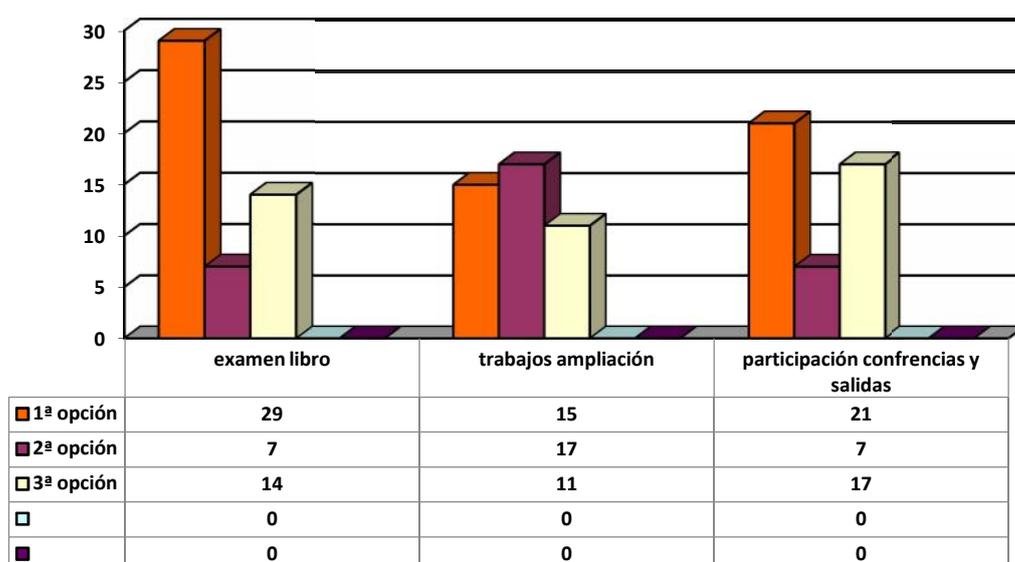


Gráfico P2.8.3.14. Lo que debería puntuar más, según los alumnos, con su tabla incorporada

15. ¿Qué crees que el profesor tiene en cuenta para la nota de evaluación?

- Examen del libro/ Trabajos de ampliación/ Participación en conferencias y salidas

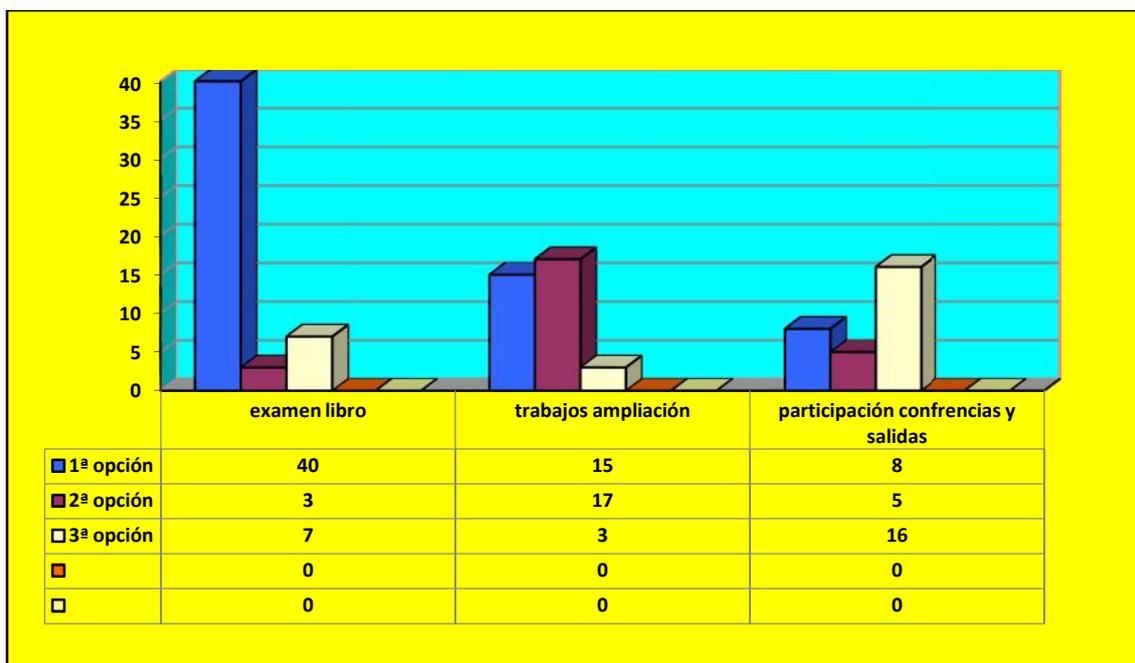


Gráfico P2.8.3.15. Lo que en la nota de evaluación tiene en cuenta el profesor, según los alumnos, con su tabla incorporada

16. En los exámenes o controles de evaluación, ¿hay preguntas o temas de “*historia local y familiar*”?

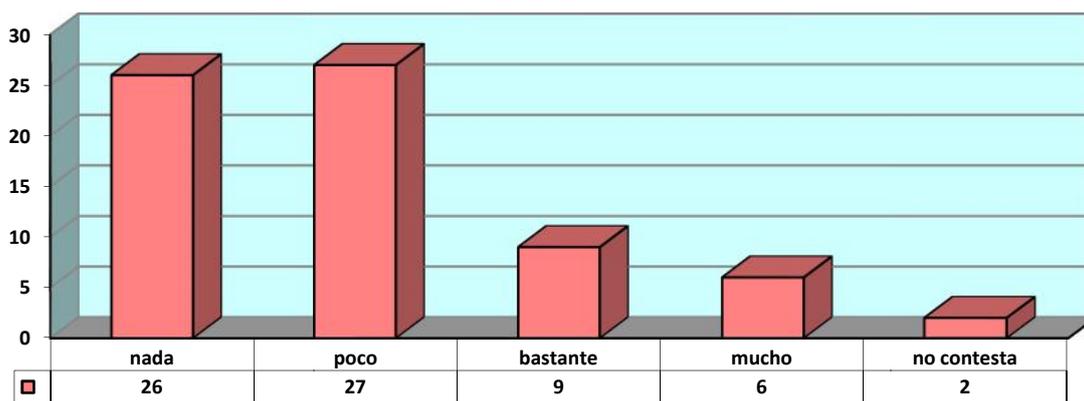


Gráfico P2.8.3.16. Preguntas sobre "historia local y familiar" en los exámenes, con su tabla incorporada

### 8.3.4.2. Análisis de la información

En el bloque relativo a la evaluación, los datos más relevantes son:

- Importancia en la nota final de los conocimientos de "*historia local y familiar*". Esta pregunta se formula con respuesta libre para que los alumnos expresen libremente su opinión.

Sólo para el 38,16% de los alumnos estos conocimientos sí poseen importancia en la nota final, mientras que para el 20,05% sólo la tienen parcialmente, como puntos de control de comportamientos y trabajos de clase.

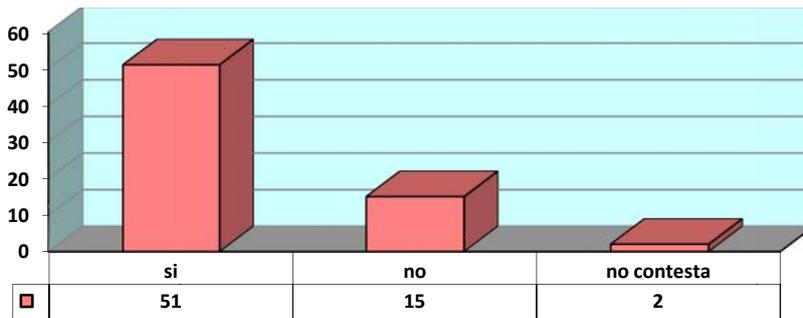
Para el 40,79% de los alumnos estos conocimientos carecen de importancia porque no se dan o simplemente porque carecen de opinión respecto a esta pregunta.

- Mayoritariamente los alumnos opinan que lo que más puntúa en la nota final de la asignatura es el "examen del libro" y lo que menos puntúa es "la participación en conferencias y salidas". Esto nos lleva a un concepto tradicional de la evaluación, matizado por los trabajos de ampliación de los temas.
- La mayoría opinan que lo que más debería puntuar en la evaluación debe seguir siendo el "examen del libro", pero muy seguido por la "participación en las conferencias y salidas".
- Respecto a la opinión de los alumnos sobre la composición de la nota de la evaluación, el 63,49% opina que debe basarse en "el examen del libro", mientras que el 12,70% indica "la participación en conferencias y salidas".
- Respecto a si los profesores incorporan en los exámenes preguntas o cuestiones sobre la "*historia local y los aspectos de familia*", un 75,71% de los alumnos opina que "poco/nada", frente al 21,43% que opina que "bastante/mucho".

### 8.3.5. Bloque Comprensión

#### 8.3.5.1. Resumen y presentación estadística de los datos

17. ¿Crees que es útil relacionar los hechos históricos generales con los hechos locales, para alcanzar el conocimiento de tu localidad?



*Gráfico P2.8.3.17. Establecimiento relacional entre lo local y lo general, para la mejora de la comprensión, con su tabla incorporada*

18. ¿Y para la comprensión de la asignatura?:

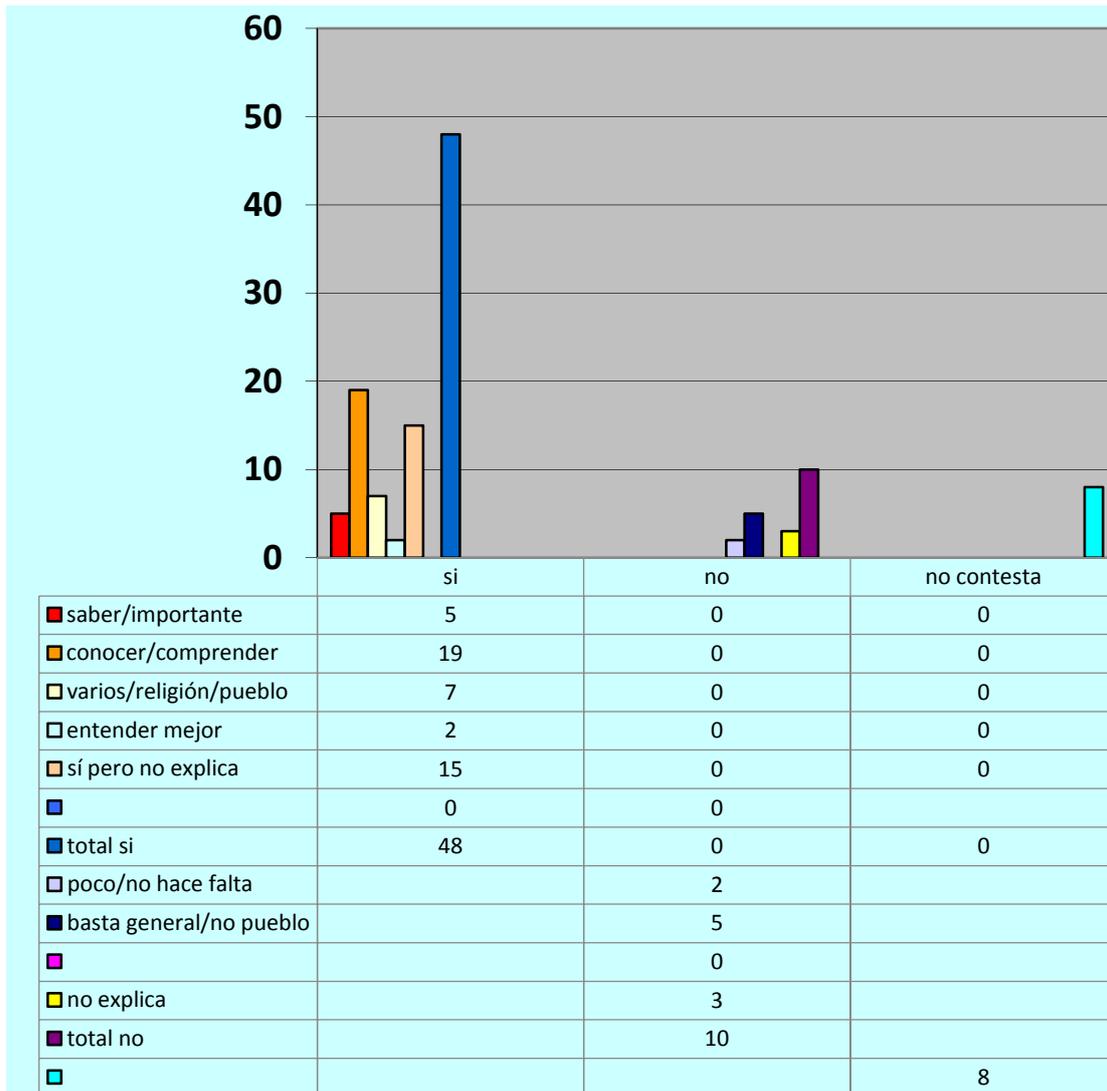


Grafico P2.8.3.18. Motivos sobre la mejora de la comprensión de la asignatura, al establecer la relación entre lo general y local, con su tabla incorporada

19. ¿El conocimiento de la “*historia local y familiar*” ha mejorado tu rendimiento escolar de la asignatura?

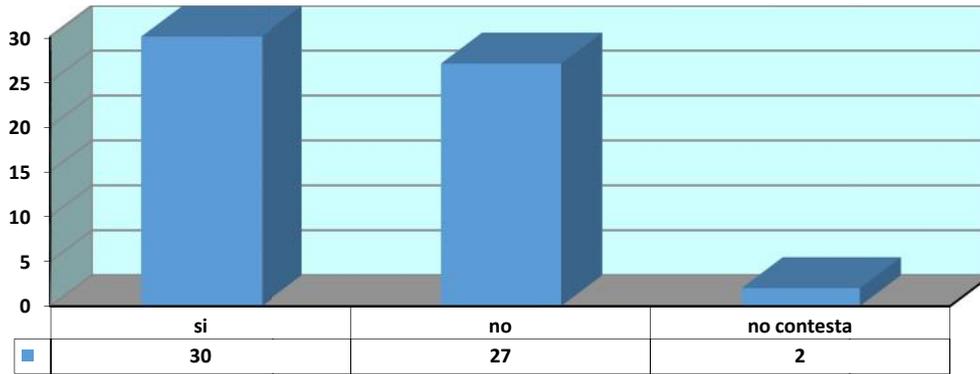


Gráfico P2.8.3.19. La "historia local y familiar" como mejora del rendimiento escolar, con tabla incorporada

20. ¿Te ha costado mucho relacionar el conocimiento de la historia general con lo local y la familia?

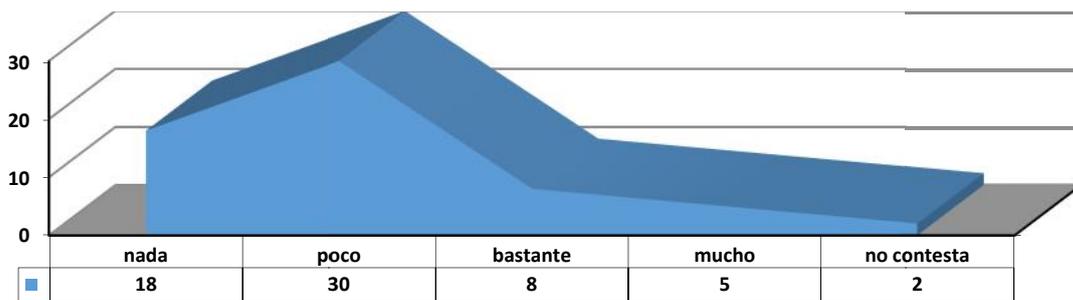


Gráfico P2.8.3.20. Dificultad para establecer una relación entre la "historia general" y la "historia local y familiar", con su tabla incorporada

### 8.3.5.2. Análisis de la información

- La mayoría de los alumnos creen que relacionar los hechos históricos generales con los hechos locales es necesario para el conocimiento de su localidad y, así mismo, para la comprensión de la asignatura.
- Solicitamos al alumno que exponga los motivos de sus respuestas, las cuales son variadas, como más específicamente se indica en el anexo documental. Pero resumiendo el tipo de respuestas, podemos cotejar:

- El 75% aprecia que relacionar los hechos históricos generales con los hechos locales sí ha servido para comprender mejor la asignatura, motivado mayoritariamente por la aportación de los conocimientos que le facilitan la comprensión, la importancia/saber del conocimiento de lo local y su mejor entendimiento.
  - Otro grupo minoritario, el 15,62%, no aprecia que relacionar los hechos históricos generales con los hechos locales mejore su conocimiento y su comprensión de la asignatura, ya que basta con el conocimiento de lo general o la "no necesidad" de estos conocimientos.
  - Sin embargo, el 50,85% de los alumnos no aprecia que sólo conocimiento de lo "local y familiar" sea suficiente para la mejora del rendimiento escolar en general. Los resultados varían según la edad y el nivel, ya que en los cursos de 2º ESO el apoyo al conocimiento de lo "local y familiar" es del 63,89%, frente a los cursos de 4º ESO que es sólo del 23,43%.
- Respecto a la dificultad para relacionar lo "histórico general" con respecto a lo "local y a los aspectos familiares", un 76,19% afirma que le ha costado poco/nada.

### **8.3.6. Bloque de utilidad personal y social**

#### **8.3.6.1. Resumen y presentación estadística de los datos**

21. ¿Crees que sirve el conocimiento de la "*historia local y familiar*" para integrarte mejor en tu pueblo?



Gráfico P2.8.3.21. La "historia local y familiar" como medio de integración social, con su tabla incorporada

22. ¿Crees que a tus compañeros les interesa conocer mejor la "historia local y familiar", para comprender mejor las Ciencias Sociales?

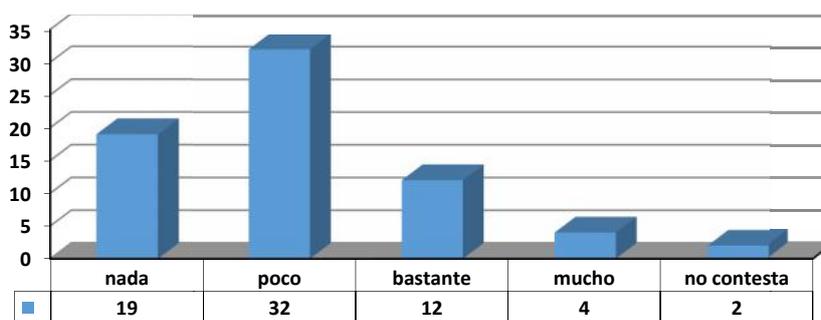


Gráfico P2.8.3.22. Interés de los compañeros por el conocimiento histórico local y familiar, con su tabla incorporada

23. ¿Aparte de para la asignatura, te ha servido para algo conocer la "historia local y familiar" de tu localidad?

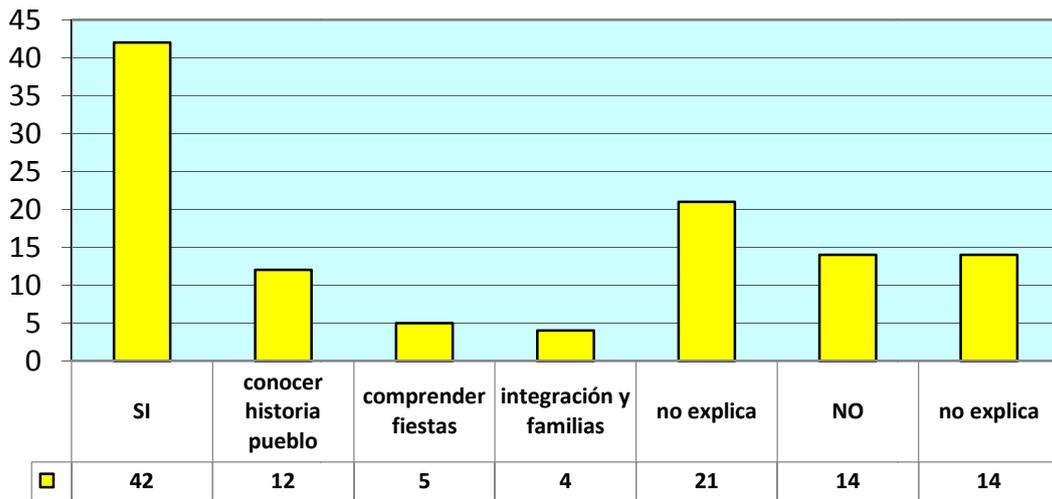


Gráfico P2.8.3.23. La "historia local y familiar" como medio de conocimiento de la ciudad, con su tabla incorporada

24. ¿Te ha gustado la experiencia?

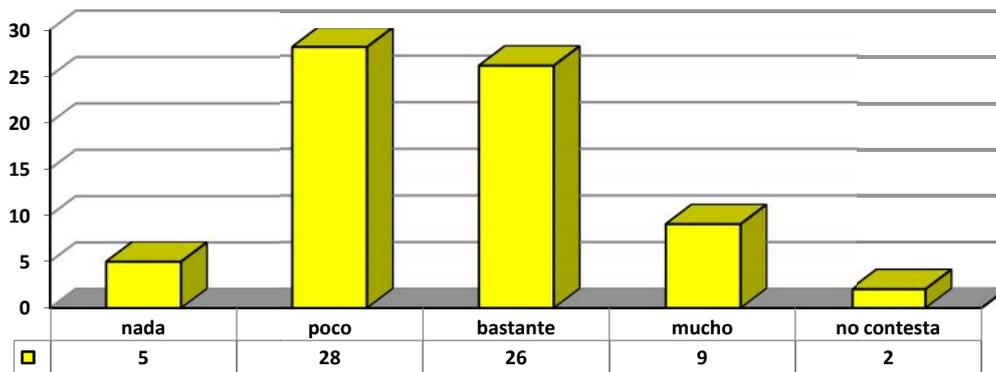


Gráfico P2.8.3.24. Gusto de la experiencia en los alumnos, con su tabla incorporada

25. ¿Has comentado los datos aprendidos de "historia local y familiar" para divertirte y enseñar a tu familia y a tus amigos?

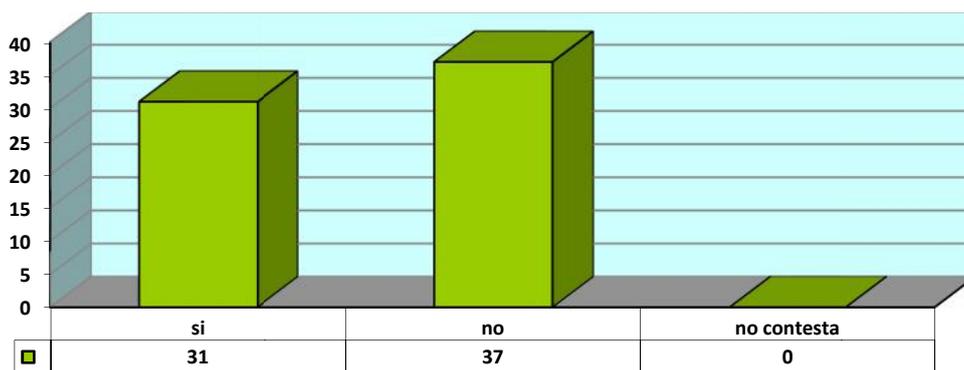


Gráfico P2.8.3.25. La historia local y familia como medio de diversión y de conocimiento con la familia y con los amigos

### 8.3.6.2. Análisis de la información

Este bloque de preguntas se planteó para obtener la opinión del alumno sobre la influencia del conocimiento de la "historia local y familiar" en su desarrollo social y personal, mediante la crítica personal que estos saberes le aportan en el ámbito familiar y la comprensión del contexto donde reside. En los resultados obtenidos se obtiene que:

- A la mitad del alumnado le ha servido para mejorar su integración.
- Un 23,19% de los alumnos consideran que a sus compañeros les ha interesado conocer mejor la "historia local y familiar", para comprender mejor las Ciencias Sociales.
- Un 75% de los alumnos considera que la intervención SÍ les ha servido para conocer la "historia local y familiar" de su localidad, por motivos tales como: conocer y comprender la historia del pueblo así como por ser un medio de integración y de conocimiento de las bases familiares.
- Además la encuesta nos revela que el conocimiento de los pormenores de la "historia de la localidad y de las características de la familia les está sirviendo a los alumnos como medio de distracción y de comentario en los ámbitos familiares y en su grupo de amistades.

## **9. Conclusiones de la experiencia en Educación Secundaria Obligatoria**

### **9.1. Conclusiones de la experiencia**

Presentados los datos de la intervención y realizado un análisis de los mismos podemos establecer las siguientes conclusiones.

#### **9.1.1. Conclusiones de la intervención en "historia local y familia"**

De la exposición de los datos anteriores se desprende que la comprensión de la historia, y por extensión de las Ciencias Sociales, produce una mejora significativa mediante una adaptación del currículo ordinario escolar de la asignatura, reestructurando y aportando los elementos históricos locales y estructurales de la familia a los contenidos generales.

Esta reestructuración se basa en la complementariedad de "los datos locales" con los contenidos "de lo general", tanto en las influencias de lo histórico general al contexto local, como por las aportaciones de lo general a las transformaciones locales en los ámbitos económico, social, religioso y a las transformaciones y adaptaciones en el seno de la esfera familiar, punto común de referencia del alumno en su desarrollo personal, crítico y social.

La escasa inclusión de estos contenidos en el currículo, la falta de formación del profesorado y la rigidez institucional para su aportación fue demostrada por Serra (2002). Evidentemente no se trata, como propone Miralles (2009), de incluir nuevos contenidos, aplicando los antiguos esquemas didácticos, sino de seleccionarlos y de readaptarlos hacia nuevas pautas de formación del conocimiento.

La intervención ha demostrado la conexión de lo general con lo cercano, mediante las vivencias del escolar en su contexto cercano, lo vivido y lo visionado (salida escolar y cumplimentación del cuaderno de campo). A su vez se ha apoyado en

sus restos histórico-arqueológicos, en los datos de su evolución económica, en la evolución de la población, en la evolución y en los cambios de las normativas legales y religiosas, en los cambios producidos en el modo de vida de las personas reflejadas en el contexto del hogar familiar y en los cambios en las estructuras familiares.

El conjunto de todo ello constituye una herramienta poderosa, mayor que todas las acciones desarrolladas en el aula mediante conferencias, trabajos o lecturas, para que el alumno establezca sus propios mecanismos internos de razonamiento y de conexión con el desarrollo de los cambios sociales. De este modo mejora significativamente su comprensión, lo cual aumenta ampliamente el cumplimiento de sus objetivos escolares y reduce los aspectos negativos de su no consecución.

La tarea de enseñar historia, desde los aprendizajes significativos (Folchi, 2000), y la gran aportación de las actividades realizadas fuera del recinto escolar permiten al alumnado obtener una serie de conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación e incluso la comprobación directa, que además pueden facilitar la ampliación de destrezas específicas y promover su desarrollo personal (Wass, 1992: 14).

La metodología, desde el paradigma constructivista, ha sido abordada por investigadores como Tenorio (2004), García y Nando (2000), Miralles y Rivero (2012). Está basada en aprendizajes significativos, tales como la relevancia del contexto, la inclusión del significado, el ensayo ideográfico y el interés por explorar nuevas fuentes, conocimientos y naturaleza interactiva entre el investigador y el investigado.

En una valoración cuantitativa de la efectividad de la experiencia hemos cotejado una mejora significativa del 25,52% de incremento de la comprensión, en los alumnos que consiguen una relación "comprensiva parcial de los contenidos". A su vez se ha obtenido una mejora significativa del 37,93% de incremento de la comprensión en los alumnos que consiguen una "relación comprensiva completa de los contenidos".

La aportación de la experiencia a los contenidos del currículo ordinario para la mejora de la comprensión, desde el diseño de las conferencias, las salidas escolares y

los cuadernos de campo, ha seguido una serie de presupuestos que detallamos a continuación.

En lo local, se ha producido la inserción de contenidos organizados en bloques temáticos de conocimiento, a saber: economía, religión, población y sociedad.

En lo familiar, los contenidos de los bloques temáticos se han organizado según los cambios jurídicos y religiosos en la relación matrimonial, los aspectos del patrimonio y la herencia, la evolución de las formas de vida familiar, el patrimonio relacionado con la familia (la iglesia, los palacios y las casas) y los personajes significativos de la evolución local. Así lo indican Casey (2011), Chacón (2011), Bestrad (2011), Aguado (2011) e Irigoyen (2011), en sus últimos trabajos recopilatorios en temática familiar.

La inserción de aspectos locales, familiares y de vida cotidiana en el currículo de la historia es apoyada por Santisteban y Pagès (2006), por tratarse de conocimientos inmediatos del niño y en puntos de referencia de su formación.

Mediante la introducción de los aspectos locales y familiares en el currículo formativo, la acción ha logrado la motivación necesaria para que el alumno quiera conocer y reflexionar críticamente sobre el conocimiento de los aspectos históricos de su entorno inmediato, lo que le ha llevado a una mejora de su comprensión, de su conocimiento y de su rendimiento escolar.

Se trata de aspectos destacados por Alonso Tapia (1992), para motivar a los alumnos desde la necesidad de "mostrar la relevancia de las tareas..., y hacer que en las evaluaciones los alumnos perciban que lo importante es la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades y no sólo aprobar". Así lo propone Santisteban (2011) al advertir la necesidad de una motivación intrínseca para el alumno "que convierta lo estudiado en aprendizaje y otorgue una dimensión personal al proceso de aprendizaje".

Desde el punto de vista del profesor, Santisteban coteja las aportaciones de Valdivia y Labarrere (2002) relacionándolas con la educación, para quienes la

motivación es una acción planificada, consciente y sustentada científicamente, que dirige el profesor para lograr los objetivos propuestos. Por su parte Edith Arenas (1998), especialista en la enseñanza de la historia, considera que motivar es crear interés, estimular el deseo, llamar la atención, despertar la curiosidad, contagiar con el entusiasmo y suscitar el gusto por la historia, pues este es el impulso activador.

La experiencia ha denotado en el profesorado una falta de referencias locales para la contextualización de los conocimientos, así como la carencia de puntos de formación para el conocimiento de lo local, por parte de las instituciones educativas, regionales o municipales, por lo que su actualización queda limitada a su voluntariedad extra-laboral o a su interés personal.

Respecto a este aspecto es necesario implementar el capítulo III de la LOE art. 102 sobre formación permanente, en el que se indica que:

- *La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.*
- *Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas.*

Según Miralles, Molina y Ortuño (2011) para afrontar posibles acciones en el campo de la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se requiere de una serie de connotaciones, tales como: "*el replanteamiento de la formación inicial del profesorado. Mediante la reflexión sobre la práctica, la innovación, el dominio de las técnicas de observación y el registro de datos, el diseño de proyectos de innovación, las técnicas básicas y las metodologías de investigación educativa, etc.*".

### **9.1.2. Conclusiones sobre algunos aspectos en los que se desarrolla la acción didáctica en el centro escolar**

La investigación ha cotejado aspectos de la actividad docente en la asignatura de Historia, los cuales reflejan una serie de aspectos que reseñamos a continuación.

#### **9.1.2.1 Aspectos de contenido**

- Sólo un 46,38% del profesorado introduce suficientemente los contenidos locales y de familia, durante el desarrollo curricular de la asignatura de Historia.
  
- Tras la experiencia realizada los alumnos valoran ampliamente la mejora que les supone los contenidos de la *"historia local y familiar"*, para el conocimiento y comprensión de la asignatura.
  
- Las instituciones culturales regionales o municipales no ofrecen contextos de conocimiento de las singularidades e identidades regionales y locales, por lo que los centros escolares se convierten en las únicas referencias para su divulgación mediante las enseñanzas aportadas al currículo general, por medio de la acción de los profesores participantes en la experiencia.
  
- Los alumnos desconocen los hechos históricos de su localidad y, por tanto, no pueden establecer su relación de influencia con los cambios históricos generales. El 84% del alumnado los ha conocido por la intervención, por lo que esta se convierte en un medio para la difusión de la identidad local y de los modelos de familia.

Como propone la intervención, la renovación de la enseñanza de la historia implica también una redefinición de las políticas culturales regionales (Martín, 2010: 121). Concretamente de *"las instituciones educativas, mediante la creación de archivos escolares documentales, como fuente de documentación para investigaciones escolares"* y *"de los gobiernos regionales, promoviendo la investigación y difusión de la historia regional"*.

- El colegio se convierte en el lugar donde se obtiene el conocimiento de "lo local y de las características de la familia", al convertirse mayoritariamente en el lugar donde aprender sus características históricas, muy por encima de la familia, del Ayuntamiento y de la biblioteca municipal de los alumnos.

Así la historia local se convierte en una condición complementaria e indispensable y supone una reducción del foco de atención del proceso histórico general, que se estudia en la clase de Historia a un nivel local. Esta acción enriquece didácticamente la experiencia investigativa, al introducir fuentes históricas no habituales en la historia general y al analizar factores no observables en la general. Se aborda el tema desde la concreción y desde la mayor facilidad proporcionada al estudiante mediante distintas perspectivas sociales, políticas, económicas e ideológicas. De este modo se revalora el entorno sociocultural como testigo de la historia (Bardavio y González, 2003).

Para el profesor Sebastián Molina (2011), el encaje en los contenidos curriculares del tema familiar *"es percibido a partir de la década de los 80 por trabajos como los de Monsalvo Antón (1993) para el período medieval, Chacón Jiménez (1987) para la Edad Moderna o Ferrer Alós (1991) para la Edad Contemporánea. Todos ellos "descubren" en el estudio de la familia una muy útil herramienta para conocer cómo se organiza y cómo se jerarquiza el cuerpo social, lo que propicia una útil herramienta auxiliar de la historia y experiencias de innovación docente para iniciar al alumno en el conocimiento de conceptos propios de la disciplina histórica, no sólo a nivel de enseñanza de conceptos y valores, sino también de procedimientos"*.

Para Pierre Vilar (1987) la familia se perfila desde un tratamiento interdisciplinar y desde un tratamiento histórico totalizador, como hecho demográfico, económico, jurídico y de relación humana.

### 9.1.2.2 Aspectos metodológicos

Según los alumnos la comprensión de la asignatura de Historia mejora significativamente a través de la introducción de las referencias de lo "local y familia", debido a:

- La mayor efectividad para la comprensión de los hechos históricos se encuentra en las salidas escolares, en las ampliaciones del profesor en los temas locales y en la lectura de libros, ya que estos contemplan una mayor carga de estudio. Para Niño (2012) constituyen *"una forma motivadora, placentera y atractiva de recibir información, comprender e interpretar el espacio, la historia y el patrimonio cultural y natural del lugar en el que vivimos"*.
- Las salidas permiten a los alumnos integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva, cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- La efectividad del conocimiento de las características de la "historia local y singularidades de la familia" y las acciones realizadas en la experiencia son suficientes para la consecución de los objetivos escolares, más allá de la introducción de temas específicos de historia local o características de la familia. Como indica Miralles (2009) se trata de no aumentar contenidos con nuevos temas de tipo local, sino de aplicar una reestructuración curricular de los mismos al insertar nuevas aportaciones.
- El conocimiento de las particularidades de la historia local y de los referentes familiares se produce en el ámbito escolar, al no haber instituciones cercanas que lo difundan. Éste se produce mediante las enseñanzas curriculares y se reafirma y contextualiza prioritariamente por medio de las "salidas escolares". Por todo ello el Centro se constituye en difusor de la cultura local.
- La salida escolar se convierte en una nueva perspectiva didáctica de la historia y de su vinculación al conocimiento del medio, como afirma Vilarrasa (2002: 48): *"es en este espacio el que en sí mismo se convierte en valor educativo, en*

*cuanto experiencia directa y lugar de participación social, y punto de contacto, fricción y negociación entre lo particular y lo general, siendo el lugar donde se proyectan la identidades y desde el que se accede a las redes que nos conectan con el mundo global”.*

### **9.1.2.3 Aspectos de la evaluación**

De la información aportada por los alumnos se observa:

- Un modelo tradicional de la evaluación del conocimiento, basado prioritariamente en los exámenes de contenidos del libro de texto, con alguna influencia de los trabajos de clase y del comportamiento de los alumnos. Este modelo excluye prácticamente de la nota de calificación a los aspectos locales, al trabajo personal y a la opinión crítica o investigadora del alumno, al propiciar más un modelo basado en la reproducción memorística de los contenidos del libro de texto.

Algunos planteamientos enfocados por diversos trabajos de investigación, como los de Miralles, Molina y Ortuño (2011), entre otros, indican que se debe *"despriorizar el uso de libros de texto, mediante el uso de manuales, de audiovisuales y de multimedia, como cambio del concepto en el alumnado y de sus percepciones e ideas y priorizar el uso de recursos informáticos para el aprendizaje”.*

- La carencia de importancia de la contextualización de los contenidos locales en el desarrollo de los contenidos curriculares. Todo ello a pesar de que la legislación educativa en vigor reserva tiempo horario a la contextualización y al desarrollo de los aspectos regionales, así como a la libertad al profesor de aportar conocimientos y metodologías mediante la investigación y el desarrollo curricular. Ello genera un exceso de aprendizajes formalistas, de insuficiente desarrollo integral del alumno (Folchi, 2000), de un insuficiente vínculo significativo con el contexto (Reyes González, 1999) o de aprendizajes significativos (Miralles y Rivero, 2012).

- La experiencia ha propiciado en los alumnos la necesidad de una dualidad en la calificación de la asignatura, que recoja no solo los contenidos del libro de textos sino también las aportaciones del trabajo del alumno, expresadas por medio de las experiencias de las salidas escolares y los trabajos de ampliación. Esta falta de dualidad en la evaluación se demuestra en la falta de preguntas o de cuestiones de tipo local en los exámenes o en los controles de evaluación.

#### **9.1.2.4 Aspectos influyentes en la mejora de la comprensión**

- Los alumnos han apreciado que la experiencia educativa, propiciada por las aportaciones contextuales de la *"historia local y familiar"* y por el establecimiento relacional con los conocimientos curriculares generalista, mediante la aplicación de aprendizajes significativos, resulta decisiva para la mejora de la comprensión de los contenidos escolares. Esta acción ha tenido una mayor incidencia en las edades más tempranas, es decir en el curso de 2º ESO.

- La acción única de la ampliación de los contenidos o su redistribución en el currículo ordinario, por medio de "lo local y familiar", no es suficiente sin una vivencia del alumno en los contextos históricos y culturales donde estos se producen, experiencia materializada mediante "salidas escolares".

Respecto a ello la investigación ha tenido en cuenta la aportación de Llobet y Valls (2003), aportaciones relativas a las visitas al patrimonio como recurso indispensable del trabajo del aula. Dichas visitas han de cumplir unos requisitos indispensables, sin los cuales pueden convertirse meramente en un paseo divertido, pero incapaz de construir conocimiento o interés. Entre estos requisitos se encuentra que las salidas han de formar parte de una unidad didáctica y no de hechos aislados. Por esta razón en el aula se deben hacer actividades previas a la visita y actividades de síntesis y de evaluación posteriores. El maestro selecciona los objetivos y contenidos de la visita, los objetos y monumentos a estudiar y el tiempo dedicado al trabajo, para facilitar así la motivación para el aprendizaje.

- La adquisición de los contenidos reflejados en la acción son de fácil comprensión y correlación, cuando se apoyan en exposiciones mediante conferencias basadas en el uso de imágenes, en las experiencias personales propiciadas desde el aula y en las vivencias experimentadas durante la salida escolar.

- La experiencia ha propiciado y ha implementado una vía para la mejora de la comprensión de los hechos históricos y de sus efectos sobre el contexto local y sobre los aspectos evolutivos de la familia, dentro de las posibles acciones en el campo de la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para ello se han tenido en cuenta las aportaciones de Miralles, Molina y Ortuño (2011), las cuales proponen una serie de connotaciones, tales como: *un aprendizaje en cooperación, mediante la participación activa y la reflexión del alumnado, a través de actitudes de diálogo, negociación y consenso. Un impulso del pensamiento crítico y del conocimiento para la formación de ciudadanos, en sociedades democráticas, aprendiendo el alumnado a procesar y a interpretar la información.*

#### **9.1.2.5 Aspectos sociales y personales**

- La experiencia ha propiciado una opinión y desarrollo crítico sobre los aspectos históricos locales y sus bases familiares de referencia, contribuyendo a su desarrollo personal y a su integración social, al entender mejor su propia cultura de referencia en un marco más amplio y distinto, así como la cultura de sus compañeros de otras nacionalidades.

La gran aportación de las actividades realizadas fuera del recinto escolar consiste en que permiten al alumnado obtener una serie de conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación e incluso la comprobación directa, que además pueden facilitar la ampliación de destrezas específicas y promover su desarrollo personal (Wass 1992: 14).

- Además la experiencia ha servido a los jóvenes para el disfrute, la discusión, la difusión de su patrimonio e identificación personal y el respeto y protección de las singularidades originarias de su localidad y de su familia. En el aspecto familiar la experiencia ha tenido especial significación por la gran tipología de estructuras familiares de los escolares, debida a la fuerte presencia de población inmigrante en la comarca.

- La experiencia propicia la crítica, la reafirmación y la defensa de los valores de la cultura de referencia de los alumnos, en una comunidad con alto índice (22,9%) de alumnos extranjeros en la población estudiada, propiciando una mayor integración y respeto entre ellos.

Las aportaciones sistematizadas por el grupo italiano de investigación Clío 92 (1995: 22) incentivan la comprensión de la tierra y de la sociedad en los contextos en que reside, a la vez que la convivencia, el conocimiento y la promoción del entendimiento de los inmigrantes.

## **9.2. Cumplimiento de los objetivos**

Para comprobar la idoneidad de la acción verificamos el cumplimiento de los objetivos propuestos.

### **9.2.1. La novedad científica**

La intervención en un centro de Educación Secundaria Obligatoria representa una "novedad científica" mediante la inserción de los aspectos específicos de la *"historia local y familiar"* en el currículo escolar ordinario, al conseguir:

- Un diseño de intervención y de su implementación mediante la acción desarrollada en un centro educativo y su disponibilidad para su ampliación a otras unidades didácticas y temáticas, así como para su transferencia a otros campos de las Ciencias Sociales, que permite una mejora de la comprensión y del conocimiento de la asignatura de Historia.

- Posibilitar la divulgación y el disfrute del ámbito histórico, creando en los alumnos, conciencias sociales originarias y críticas. La acción ha permitido, en el breve espacio temporal de su implementación con los alumnos y profesores, posibilitar y ser referente en el municipio, mediante la colaboración de la Oficina Municipal de Turismo que proporcionó la infraestructura y desarrollo de las "salidas escolares" dentro de su plan de apoyo y de divulgación municipal. En la Oficina Municipal de Turismo ha quedado la memoria de la actividad, para ser cíclica y anualmente repetida, según solicitudes y posibilidades presupuestarias, tanto de centros escolares, como de colectivos del municipio.

- Haber creado en la biblioteca del Departamento de Geografía e Historia del centro, mediante los aportes didácticos elaborados para la investigación, un "punto de documentación permanente y ampliable" a disposición del profesorado del centro, de investigadores y de entidades públicas, para el fomento y la investigación histórica del municipio y de la comarca de referencia municipal.

### **9.2.2. Objetivo principal**

La experiencia, mediante la inserción en el currículo escolar obligatorio de las aportaciones derivadas del contexto histórico local y de las experiencias familiares propias del alumno, *ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza de la historia, aplicable al campo amplio de las ciencias sociales, mejorando la comprensión de los hechos históricos.*

### **9.2.3. Objetivos específicos**

- Se ha ofrecido al profesorado de Geografía e Historia una propuesta didáctica, motivadora para el alumno y enmarcada en el contexto social desde los aspectos históricos, económicos, físico-geográficos, culturales y familiares.

- Se han explorado las circunstancias escolares en las que se desarrolla la acción didáctica y que intervienen en la motivación del aprendizaje histórico en la escuela, así como su apreciación por parte del alumno.
  
- Se ha mejorado la comprensión de los hechos históricos en los alumnos, mediante las aportaciones del contexto histórico local y de las experiencias en el seno de la familia, tanto de la propia experiencia como por comparación a las experiencias de sus compañeros.
  
- En el alumnado se han promovido vínculos con su contexto local y familiar, lo cual permite a cada alumno su desarrollo integral y crítico como ciudadano, así como su enriquecimiento personal con los elementos histórico-culturales de su entorno, que le motivan hacia al respeto y conocimiento de lo histórico.
  
- Se han aportado a los centros experiencias y material didáctico, para el desarrollo curricular de la asignatura de Historia en el ámbito de las Ciencias Sociales. Dicho material resulta ampliable por los profesores sucesivos, en el campo de la innovación educativa permanente de su desarrollo profesional.

### **c. Proyecto 3. Actuación en Iniciación Profesional: Programas de cualificación profesional inicial**

Especial significación tiene en esta tesis el proyecto en el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) ya que la acción afecta con mayor intensidad a la comunidad educativa al completo.

Al profesor porque ha de atraer a la formación a los alumnos que salieron de ella; a los alumnos porque es su recurso profesionalizador y de reinserción en el sistema educativo a fin de conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria; a las familias porque encuentran en estos programas una vía de canalizar las inquietudes laborales de sus hijos; y al sistema educativo porque logra en estos alumnos los fines que anteriormente no consiguieron atrayéndolos de nuevo al sistema educativo.

#### **1. Características generales de los programas**

Antes de presentar la propuesta de actuación en el Programa de Cualificación Profesional Inicial, que en adelante denominaremos PCPI, consideramos importante realizar una escueta presentación de las características de la misma, a fin de ofrecer su correcta contextualización dentro del actual sistema educativo español.

Para ello desarrollaremos de forma básica el origen legislativo de los programas actuales, de sus programas antecesores, la estructura curricular de la formación, los contenidos, los destinatarios y sus objetivos.

##### **1.1. Origen de los programas**

Los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) tienen su origen en los Programas de Garantía Social (PGS), desarrollados por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en adelante LOGSE, 1/1990 de 3 de octubre.

El actual sistema educativo español desarrolla y aplica el mandato de la Constitución Española de 1978, como norma superior del Estado, al tratar de las orientaciones en vistas a su implantación. Así la Constitución española de 1978 especifica en el art. 27.2 que: *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*". En el art. 27.5 indica que: *"los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza.*

Siguiendo esta misma línea la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en adelante LODE, 8/1985 de 3 de julio, al definir los fines básicos de la educación, estableció en su art. 2 que: *la actividad educativa tendrá en los centros docentes los siguientes fines: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno; la formación el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos; la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*

Desde esta perspectiva se realiza una regulación actualizada a las nuevas circunstancias sociales, políticas y tecnológicas imperantes y a los nuevos retos de futuro y se confecciona y publica la nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en adelante LOGSE, 1/1990 de 3 de Octubre, que en su art. 23.2 establece que: *para los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO se organizarán programas específicos de Garantía Social. Con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir estudios en las distintas enseñanzas reguladas por esta ley y, especialmente en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el art. 32.1 de la presente ley. La Administración pública local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.* Dicha Ley, en el art. 23.3 señala que *las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.*

Esto implica (Codoñer, 1998):

- Responsabilidad de las administraciones educativas con las que podrá colaborar la Administración local en su promoción y desarrollo.
- No se trata de enseñanza reglada y no proporciona titulación académica alguna.
- Dichas enseñanzas poseen un componente de Formación Profesional Específica que constituye el “alma” de esta acción formativa y que debe conectar con el entramado socio-laboral de la zona (localidad, comarca, etc.), para facilitar el tránsito a un primer empleo de los jóvenes.
- La maduración personal, la adquisición de hábitos sociales y el enriquecimiento personal adquieren valor como componente de toda esta acción formativa.

Situados en el umbral o tránsito que media entre la enseñanza reglada y la vida adulta, los PCPI por un lado adquieren un fuerte valor compensatorio de las desigualdades ocasionadas por múltiples factores, como por ejemplo el fracaso escolar, y por otro lado deben de favorecer la inserción laboral de los jóvenes que a partir de los 16 años no obtengan el Graduado en ESO.

Además en el art. 2.3 la LOGSE establece que *la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional; la participación de padres o tutores; la igualdad de derechos entre ambos sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas; el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico; el fomento de los hábitos de comportamiento democrático; la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional; la metodología activa y participación del alumno en los procesos de enseñanza aprendizaje; la evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje; la relación con el entorno social, económico y cultural.*

También la LOGSE, en su art. 63.1, manifiesta que: *los poderes públicos desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.*

En el Real Decreto, que en adelante denominaremos R.D., 986/1991 de 14 de junio, en relación a la implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO, especifica que: *es necesario prever la posibilidad de que determinados alumnos mayores de 16 años se encuentren con dificultades de aprendizaje o con circunstancias personales de diversa índole que les impidan alcanzar los objetivos de dicha etapa, y necesiten y deseen acceder a una oferta de programas de Garantía Social.*

Esta intención se concreta en la Orden del 12 enero de 1993 (BOE del 19 de enero) Reguladora de los Programas de Garantía Social, en el territorio del Ministerio Educación y Ciencia (MEC), en desarrollo del R.D. 1345/1991 del 6 de septiembre, que constituye la base para la regulación en las Comunidades Autónomas con transferencias en materia de Educación.

Posteriormente, la Resolución 25-01-95 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, sobre instrucciones para la organización de los PGS, establece que *las programaciones didácticas han de estar adaptadas a las condiciones y características de los jóvenes, al entorno socio-laboral y a los recursos disponibles.*

Con el paso del tiempo los PGS fueron mejorados y sustituidos por los Programas de Iniciación Profesional, tras la implantación de LOCE (2002), hasta llegar a la nueva regulación a consecuencia de la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) ya desarrollada desde las perspectivas de las Comunidades Autónomas. Concretamente en Murcia se desarrolla por la Orden de 14-07-2008 de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En su art. 2 se expresa que *están concebidos como una medida tendente a posibilitar que todos los alumnos alcancen competencias en la estructura actual del catalogo nacional de Cualificaciones Profesionales, ordenado por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, sobre Cualificaciones y Formación Profesional, así como*

*proporcionarles la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y de desarrollo de sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.*

Todas estas normativas, aunque van introduciendo mejoras de adaptación a cada momento histórico, conservan un parecido formato educativo.

## **1.2. Objetivos de los PCPI**

Los objetivos del programa se exponen en el art. 3 de la citada *Orden reguladora*: la ampliación de la formación básica, la preparación para el ejercicio profesional y el afianzamiento de la madurez personal.

En una lectura más amplia, en el desarrollo de la Orden por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se especifica que los objetivos generales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial son:

- Proporcionar y reforzar las competencias que permitan el desarrollo de un proyecto personal, social y profesional satisfactorio y acorde con los valores y la convivencia en una sociedad democrática.
- Dotar al alumnado de las competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 de las que forman la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de facilitar su inserción laboral cualificada.
- Proporcionar una formación en centros de trabajo regulada, evaluable y tutelada, que permita aplicar y reforzar lo aprendido en el Programa, y familiarizarse con la dinámica del mundo laboral.
- Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, la posibilidad de obtener la titulación correspondiente, así como la de proseguir estudios en diferentes enseñanzas por las vías previstas en la legislación vigente, para continuar la formación a lo largo de la vida, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y posibilidades.

- Prestar apoyo tutorial y orientación socio-laboral personalizados que promuevan y faciliten el desarrollo personal, los aprendizajes, el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo.
- Facilitar experiencias positivas y enriquecedoras de convivencia y de trabajo para que los alumnos reconozcan sus valores personales y se sientan capaces de convivir y trabajar con los demás.
- Desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo de manera autónoma y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.
- Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y las del sector productivo.

García del Estal (1997: 9) ya redefinió los objetivos de la ley en los PGS, ampliando aludiendo a: *proporcionar una base de experiencia positiva que le permita al joven asumir posteriormente el compromiso de iniciar un itinerario personal y/o profesional*, es decir, un currículo que ante todo incida de manera efectiva en los procesos madurativos personales de los adolescentes.

### **1.3. Estructura administrativa de los PCPI**

De entre la amplia normativa (educativa estatal, regional y laboral) que afecta al desarrollo de los programas exponemos algunos de los puntos que consideramos más relevantes para su comprensión por personal ajeno a los mismos. Así recurrimos, simultáneamente y no a la última regulación, a distintas fuentes legislativas ya que en realidad todas nacen de la misma idea y con los mismos fines pero que se van adaptando el tiempo con las mejoras posibles.

#### **1.3.1. Implantación**

La estructura se estableció de la forma siguiente, desde la implantación de los programas en el art. 5 de la *Orden del 12 enero de 1993 (BOE del 19) Regulatora de los Programas de Garantía Social*:

- *Centros educativos que impartan enseñanzas de ESO o Enseñanzas Artísticas y en Centros de Educación de Adultos.*
- *El MEC podrá establecer, con la Administración Local y otras Administraciones e Instituciones públicas y privadas, Convenios de Colaboración para el desarrollo de P.G.S. en aquellas Modalidades que se establezcan o se requieran.*

También establece la posibilidad de combinarse con el trabajo productivo, relacionando los contenidos de la formación profesional específica de los mismos. Se establecen tres modalidades de impartición:

- *Iniciación Profesional: impartida en centros públicos o concertados.*
- *Talleres Profesionales: impartida en Ayuntamientos y Mancomunidades, así como en entidades profesionales y privadas sin ánimo de lucro.*
- *Iniciación Profesional Especial: impartida en centros educativos, instituciones sin ánimo de lucro y con reconocida experiencia en inclusión social y laboral de personas con discapacidad.*

### **1.3.2. Duración**

La duración depende de las modalidades. Concretamente en la modalidad de Talleres Profesionales, se desarrolla en un curso escolar, con una fase de prácticas en empresas de su sector productivo, de una duración de 150 horas, desarrolladas por el Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

### **1.3.3. Evaluación y promoción**

La ausencia de titulación homologada al final del programa deja espacio para la libertad en el tratamiento de la evaluación de los procesos de aprendizaje, además no obliga a centrarse exclusivamente en los resultados. Observamos también como criterios de evaluación las actitudes y hábitos desarrollados, en lugar de tener en cuenta solamente el contenido de lo adquirido y memorizado. Finalmente se introducen prácticas formativas y de evaluación, en lugar de tener en cuenta solamente prácticas

burocráticas y sumativa. En su art. 17 (citada *Orden reguladora del 14-07-2008 CARM*), establece que:

- *La evaluación de los alumnos que participen en los Programas de Cualificación Profesional Inicial será continua y se realizará teniendo como referencia los objetivos establecidos en las concreciones curriculares que figuren en las programaciones docentes para los respectivos módulos y ámbitos, así como las capacidades básicas adquiridas y el grado de madurez alcanzado en relación con los objetivos indicados en el artículo 3 de la presente norma (n.1).*
- *Se realizará una evaluación inicial para conocer el nivel de acceso del alumnado en cuanto a actitudes, competencias, capacidades y conocimientos básicos, de forma que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda adquirir el carácter individualizado que estos programas requieren (n.2).*
- *El módulo de Formación en Centros de Trabajo se evaluará separadamente en términos de apto o no apto, siendo necesaria la superación de este para la obtención del certificado recogido en el artículo 18 de la presente Orden (n.7).*

#### **1.3.4. Certificación**

En su art. 18 (citada *Orden reguladora del 14-07-2008, CARM*) establece que:

- *Aquellos alumnos que superen los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, incluido el de Formación en Centros de Trabajo, recibirán un certificado académico según el modelo que se recoge en el Anexo IV de esta Orden. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. El certificado académico correspondiente a aquellos alumnos que hayan superado un Programa impartido por instituciones, empresas o entidades sin ánimo de lucro, será expedido por el Instituto de Educación Secundaria al que se encuentren*

*adscritos, a efectos del desarrollo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.*

- *La certificación hará constar los módulos específicos que se correspondan con cada unidad de competencia. Esta certificación dará derecho, a quienes lo soliciten, y en su caso, a la expedición por la Administración laboral del certificado o certificados profesionales correspondientes.*

#### **1.4. Estructura del currículo formativo**

En nuestro proyecto la experiencia se desarrolla en la modalidad de Talleres Profesionales, dependiente del Ayuntamiento de Torre Pacheco (Murcia).

Viene diseñado por los Art. 16 y 17 de la citada *Orden Reguladora del 14-07-2008* de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en la forma siguiente:

- Se establece una carga lectiva semanal de 30 horas.
- La distribución de las horas semanales entre las distintas áreas, tanto en sesión de mañana como en sesión de tarde, la establece el Equipo educativo, antes del comienzo de la fase docente y en función de las necesidades de cada programa y de las características del grupo de alumnos.

La citada Ley, en su Art. 5, 4 establece los siguientes módulos obligatorios:

##### **a) Módulos específicos**

- Módulos asociados a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Módulo de Formación en Centros de Trabajo.
- 

##### **b) Módulos formativos de carácter general**

- Módulo asociado a las competencias básicas, que amplíe las mismas y favorezca la transición desde el Sistema Educativo al mundo laboral:

- Ámbito de comunicación.
  - Ámbito social.
  - Ámbito científico-tecnológico.
- Un módulo de Formación y Orientación Laboral que favorecerá la transición desde el Sistema Educativo al mundo laboral.
  - Dos módulos de libre configuración. Los módulos de libre configuración, que incluirán contenidos destinados a reforzar el desarrollo de competencias básicas, serán los siguientes:
    - Español como segunda lengua.
    - Actividad física y deporte.
    - Utilización de las tecnologías de la información y comunicación.

Los centros educativos ofertarán dos de estos módulos, atendiendo a las características y necesidades específicas de sus alumnos.

## **1.5. Contenidos**

El modo como la formación tiene lugar y mediante el cual se transmite el contenido es lo que permite a estos jóvenes implicarse en los procesos de aprendizaje.

Podría considerarse como ideal el desarrollo de la Formación Básica (FB) globalizada, dentro de la Formación Profesional Específica (FPE), para superar ese rechazo inicial que el alumno tiene al Sistema Educativo.

Los contenidos se indican en el Documento Curricular Base (DCB), establecido por el MEC y asumido por las Comunidades Autónomas en sus procesos de transferencias educativas, adaptadas a sus realidades contextuales. Son comunes a todas las modalidades, excepto en la modalidad adaptada a los Alumnos con Necesidades Específicas Especiales (ANEE).

Las áreas prescritas se establecieron desde el inicio de los programas por la *Orden de 12 enero del 1993 (BOE del 19) Reguladora de los Programas de Garantía Social* y, que comenta Aparisi, (1998: 19), son:

- *Formación Profesional Específica: pretende la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo.*
- *Formación y Orientación Laboral: estudia el marco legal de condiciones de trabajo y además se preocupa por la orientación para buscar un puesto de trabajo.*
- *Formación en Centro de Trabajo*
- *Formación Básica: fomenta los conocimientos y las capacidades generales, sobre todo en los objetivos y los contenidos.*
- *Actividades Complementarias: se interesa por las actividades deportivas, culturales y sociales.*
- *Tutoría: busca el desarrollo personal y grupal mediante el desarrollo de la autoestima, la motivación, la cooperación, la integración, las habilidades y el autocontrol.*

Los dos elementos potenciales son (Zácares, 1998):

- *Nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, generado sobre todo en el área profesionalizadora.*
- *Presencia de educadores que quieran asumir el riesgo de ser punto de referencia adulto para estos jóvenes.*

#### **a. Destinatarios**

Los jóvenes a los que van destinados los PCPI se regulan desde la aparición de los PGS en la *Orden del 12 enero de 1993 (BOE del 19) Reguladora de los Programas de Garantía Social*, concretamente en el art. 8, denominado “destinatarios y requisitos de acceso”. En dicho artículo se manifiesta que “*con carácter general se podrán incorporar a estos programas los “jóvenes menores de 21 años o que cumplan 16 años en el año natural en que inicien el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la ESO ni posean titulación alguna de formación profesional”*”.

Matizando estas afirmaciones Aparisi (1998) indicó que podrían incorporarse a estos programas: *los jóvenes desescolarizados mayores de 16 años (ó 15 que cumplan 16 en el año de inicio del programa), los jóvenes con formación básica incompleta y sin mínima cualificación profesional y los jóvenes en paro y con dificultades de empleo (hasta cumplir 21 años).*

Por su parte en su Preámbulo la Ley amplía los posibles destinatarios de los programas en el sentido siguiente: *hay, por otro lado, en la actualidad un elevado número de jóvenes desescolarizados mayores de 16 años que abandonaron el sistema educativo sin una mínima cualificación profesional, con una formación básica incompleta y que se encuentran en paro y con dificultades de inserción laboral, debido en la mayoría de los casos a sus carencias educativas y de formación profesional. Aunque su salida del sistema educativo no se haya producido desde la etapa ESO, aún no implantada, su situación en lo que se refiere a sus posibilidades de inserción educativa, es similar a la de los alumnos que la LOGSE define como posibles destinatarios de los programas de G. S., y por ello tales programas deben ser dirigidos también a ellos.*

Aquí justifica la incorporación de los jóvenes de más de 18 años, sean cualesquiera las circunstancias que les hayan llevado a su “no consecución de los objetivos de la ESO”. Incluso posibilita la incorporación a aquellos que teniendo la titulación de Graduado ESO carezcan de titulación de Formación Profesional que les permita insertarse profesionalmente, posibilitando así el principio constitucional de acceso al puesto de trabajo en las mejores condiciones posibles, a quienes decidan incorporarse a la vida laboral activa.

## **2. Finalidad del proyecto de actuación en PCPI**

La finalidad del proyecto educativo en los PCPI viene determinado por la necesidad de crear mecanismos didácticos, por parte del profesor, que influyan positivamente en el alumno para la superación de sus objetivos escolares.

En nuestras indicaciones respecto a los objetivos y contenidos a conseguir en los PCPI, seguiremos las prescripciones de su DCB regulador, recogido en la Orden 12176/2008 de 12 septiembre, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en cuyo preámbulo establece que el Decreto 291/2007 de 14 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, ha de ser considerado en la organización y funcionamiento de los programas de Cualificación Profesional Inicial.

La tipología del alumnado que accede a estos cursos presenta diferencias de conocimiento del currículo escolar, por haber abandonado el sistema escolar en distintos cursos y niveles escolares, así como diversos hábitos escolares y de estudio, diferencias socio-económicas, desinterés y frustración ante la educación. Todos estos factores nos presentan un perfil psico-social de “fracaso escolar”, que puede ser mejorado mediante la intervención del profesor en el desarrollo de su acción didáctica, a través de la aportación de instrumentos que fomenten el interés del alumno por los contenidos educativos del currículo.

Zácares (1998) hace una revisión, de cuyo estudio podemos extraer el *perfil diferencial* de los jóvenes en PGS (y PCPI posterior), respecto a los jóvenes que cursan la ESO (Auberni, 1995):

- Desencanto hacia el sistema educativo debido al fracaso personal persistente del alumno, lo cual conlleva baja autoestima y confianza. Melendro (1997) señala como causas de ello: la ausencia de motivación, los hábitos de trabajo y la carencia de recursos culturales o de adecuación del contexto formativo a sus necesidades.
- Valoración del trabajo de una forma más instrumental que intrínsecamente, es decir de un modo alejado de la concepción del trabajo, como medio de expresión del propio potencial personal.

Todos estos factores influyen en que el alumno abandone el sistema escolar, sin la consecución de los objetivos mínimos de su graduación escolar obligatoria. Es en este

campo donde el profesor puede y debe ofrecer y mejorar los recursos y metodologías, en su campo de intervención didáctica, apoyado en la praxis educativa.

En conclusión los fines del proyecto de actuación en los PCPI, son:

- Cotejar las apreciaciones del alumno sobre su salida del sistema educativo.
- Aportar al alumno experiencias positivas en educación, que le permitan superar sus apreciaciones negativas educativas.
- Acercar el conocimiento del alumno sobre los contenidos mínimos curriculares a sus experiencias cercanas familiares y locales, como medio de fomento de su interés por el conocimiento y la promoción educativa y laboral.
- Cotejar la incidencia de la intervención en la apreciación del alumno, como base para su reinserción educativa.

### **3. Objetivos del proyecto de intervención en PCPI**

Como hemos visto anteriormente el PCPI es un programa destinado al grupo de alumnos con abandono escolar, sin la consecución de los objetivos mínimos para la consecución del Graduado en ESO, con un rechazo al sistema escolar y sin una cualificación profesional mínima o inicial que les permita su integración en el ámbito laboral o su continuación en el sistema educativo, todo lo cual conlleva una prematura exclusión social y laboral.

Por esta razón la función principal de los programas es doble: por una parte, la reinserción educativa y por otra parte, la preparación para su inserción laboral. Por ello su diseño va encaminado a la consecución de tales fines.

En este sentido hemos diseñado una intervención en la que el objetivo de la investigación, derivado de los fines, se centra en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, ofreciendo experiencias positivas educativas constatables por el alumno. A la vez trata de ofrecer una enseñanza amena y una

experiencia positiva de aprendizaje, que permita un cambio personal en la experiencia negativa educativa que posee el alumnado.

### **3.1. Objetivo general**

Generar acciones metodológicas para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante las aportaciones de lo local y familiar en la “fase de aprendizajes básicos”, desde el contexto socio-cultural en el que vive y se integra el alumno.

### **3.2. Objetivos específicos**

- a) Aportar al profesor y alumno metodologías de conocimiento, herramientas y recursos didácticos permanentes, para la mejora de la comprensión y de la actitud crítica, mediante el conocimiento y el disfrute del patrimonio local y de la cultura familiar, en contextos educativos.
- b) Analizar datos sobre la motivación escolar y el estudio de las ciencias sociales, desde la percepción del alumno.
- c) Cotejar la incidencia que poseen las aportaciones del conocimiento de la historia local y familiar, sobre la mejora de la comprensión de los hechos históricos y sociales.
- d) Fundamentar la experiencia didáctica al aplicarse el modelo de aprendizaje basado en lo “local y familia”, desde los puntos de vista de:
  - La comprensión de los hechos históricos y sociales.
  - Las aportaciones educativas para el alumno, así como el conocimiento y la conciencia crítica de su contexto social.

- e) Potenciar en los centros escolares una base de datos de conocimiento local y familiar ampliable anualmente, mediante los materiales y recursos didácticos realizados por los profesores en el campo de ciencias sociales.

#### **4. Problema de investigación**

El principal problema que atañe a esta investigación consiste en el insuficiente conocimiento de las Ciencias Sociales que poseen los alumnos de PCPI, especialmente en la historia social, local y familiar. Ello no les permite un conocimiento significativo de los hechos históricos y sociales enlazados con su contexto local y familiar, en el marco del conocimiento de lo general, para su interés educativo y desarrollo personal en su contexto social.

Así, esta investigación ofrece una propuesta de mejora de la enseñanza de las ciencias sociales, basada en el alumno. Se pretende que sea este individuo en formación, desde la comprensión de sus elementos históricos locales y desde las características de su cultura familiar, el que pueda elaborar su propio conocimiento, protagonismo y pensamiento crítico. A su vez esta propuesta permite al alumno identificar sus señas de identidad social, la utilidad práctica del conocimiento y la comprensión de los procesos históricos generales al contextualizarlos en su experiencia próxima.

El proceso metodológico de la propuesta permite una vinculación entre la teoría de los contenidos educativos y la utilidad práctica del conocimiento científico, como medio de motivación y de interés por el conocimiento en alumnos que han tenido experiencias educativas negativas en el sistema escolar.

Para apoyar nuestra propuesta educativa, basada en la práctica diaria del aula, hemos consultado la literatura científica de investigadores de reconocido prestigio, en sus experiencias relacionadas con las aportaciones de la "historia local y familiar". Podemos apreciar las conclusiones a que, entre otros, han llegado diversos autores,

como más ampliamente exponemos en el capítulo de fundamentación teórica, a modo de resumen significativo.

Así para Lacomba (2003: 17) la contraposición de "lo local" permite a los alumnos "ligar su singularidad y representatividad" con lo general. Para Folchi (2000) les aporta "orientación crítica y protagonismo personal". Para Suckel y Larenas (1993) les proporciona "identidad y memoria colectiva". Para el grupo TAC (1994) "las señas de identidad que surgen de los procesos vividos por el movimiento social, se transforman en referentes significativos que les motiva y orienta a asumir su rol protagonista". Para el colectivo Clío 92 (1995: 22), lo local "es relevante para la comprensión de la tierra y sociedad del territorio". Para J. I. González (1999), "dar utilidad práctica para su vida vinculando al alumno con el contexto social (familiar) y "lo local". En general lo importante es "como se aprenden los conceptos y métodos en geografía e historia..... y dar a conocer de manera comprensiva saberes y contenidos científicos" (Hernández, 2003). También resultan destacables las conclusiones de Santisteban (2011), para quien "el trabajo con la Historia Local es para ellos de un alto valor educativo y cumple la función de vincular la teoría con la práctica, sirviendo de fuente inagotable de motivación....".

El apoyo que proporciona al profesor "lo local y familiar", mediante actividades variadas que parten del conocimiento inmediato, facilita a los alumnos su aprendizaje e implicación. Como apuntan Cabadas y Miralles (2010): "Partiendo de conocimientos y hechos históricos iniciales nulos, los alumnos llegan a conocimientos finales que les producen satisfacción personal, como se aprecia en las exposiciones ante los compañeros de los trabajos realizados y son capaces de defender sus opiniones e integrar las críticas constructivas de sus compañeros. Así mismo son capaces de apreciar, por sí mismos los avances adquiridos".

Todo ello presenta a esta propuesta didáctica, como *un recurso para la formación de estructuras cognitivas, comprensión del conocimiento histórico y el concepto de la historia como actividad cognitiva*, tal y como expresan las reflexiones del grupo italiano Clío 92 (1995).

## **5. Campos de intervención**

La intervención que vamos a exponer se estructura en cuatro grandes campos:

- Curricular. En el que se ha analizado el Documento Curricular Base (DCB) de la programas.
- Divulgativo. En el que se analizan los ámbitos socio-culturales locales y entornos próximos.
- Complementarios. Tales como los centros o puntos de referencia de conocimiento, para uso curricular de alumnos y para apoyo didáctico del profesorado, desde una óptica motivadora y crítica para el alumno.

### **5.1. Curricular: formativo**

La intervención en el campo curricular se centra en cumplimentar los contenidos establecidos por el DCB de los PCPI, a través del profesor encargado de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Todo ello se realiza mediante las aportaciones del conocimiento adquirido que ha adquirido el alumno a través de las experiencias de su entorno familiar y local.

La aportación del profesor no supone una distorsión de los contenidos de los temas de estudio del alumno, ya que en los PCPI no existe una guía didáctica o un libro de texto a seguir, como puede ocurrir en otras enseñanzas obligatorias. Por esta razón el profesor tiene la necesidad de crear las herramientas didácticas para poder impartir los contenidos de cada tema, establecidos por el citado Documento Curricular Base de la programas. Dichos contenidos deberá de enlazarlos con los conocimientos generales curriculares, en los que las Ciencias Sociales constituyen una de los tres componentes de los conocimientos formativos básicos.

Las prescripciones curriculares son propuestas por la administración autonómica en el Decreto 291/2007 del 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

A dicho Decreto se añade la Orden del 14 de julio de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En estas prescripciones curriculares, no existen contenidos divididos por asignaturas, motivo por el que lo "local y familiar" se enfoca como un componente socio-natural, desde los siguientes bloques:

- a) Paisajes, medio ambiente y sociedad de consumo y progreso
  - Cambios en el medio ambiente producidos por la acción humana.
  - Acciones de conservación y de recuperación del medio natural.
  - Medio ambiente: uso y disfrute.
  - Relaciones entre el medio ambiente y la sociedad de progreso y de consumo.
  
- b) El entorno próximo y otros entornos comunes
  - El entorno próximo: barrio-municipio; localidad-área de influencia. Cambios temporales de las personas del entorno.
  - Otros entornos comunes: provincia, Comunidad Autónoma, España,... influencia en el entorno próximo.

Como se puede observar, estos contenidos son muy genéricos y su función o finalidad principal es proporcionar al profesor orientaciones que faciliten desarrollo del conocimiento y de las actividades de enseñanza. De este modo se deja libertad al profesor en la utilización de herramientas propias para la consecución de los objetivos. En el caso de nuestra propuesta educativa se basa en la utilidad y posibilidades educativas de la "historia local y familiar" y el disfrute de las fuentes de conocimiento por el alumno, como por ejemplo del medio geográfico y ambiental, del patrimonio, de las actividades culturales y de los grupos sociales del entorno próximo y también del más lejano.

## **5.2. Divulgación histórica: regional, local y familiar**

Los PCPI se convierten en un punto de divulgación, de disfrute y de conocimiento de lo local y regional. A la vez aportan un instrumento único de reflexión,

de las experiencias y estilos de vida familiares, en alumnos de diferentes nacionalidades y culturas que se integran en los programas, lo cual representa un enriquecimiento personal y crítico de sus bases culturales. En nuestros programas participan alumnos de nacionalidad española, marroquí y ecuatoriana y, esporádicamente, argentina, hindú, polaca, etc., como consecuencia de la diversidad poblacional de nuestro municipio y Región. Esta afirmación se puede cotejar más ampliamente en el capítulo de fundamentación teórica.

Todos estos factores resultan aprovechables para el conocimiento curricular en la asignatura de Ciencias Sociales. Así se expone en los contenidos expuestos en el bloque temático: organización y participación social y cultura, diferenciando los ámbitos de diversión y entretenimiento, los ámbitos socio-culturales y la vida en sociedad.

### **5.3. Aspectos complementarios**

A la vez que desarrollamos la docencia podemos ir, sin mayor esfuerzo y con las mismas herramientas, trabajando otros aspectos que ofrezcan oportunidades posteriores tanto al centro, profesores y alumnos.

#### **5.3.1. Centro: archivo de datos para uso curricular**

A partir de ahora, gracias a las fichas y unidades didácticas creadas, el profesor y sus compañeros dispondrán de los contenidos para el desarrollo de su acción didáctica, de los que actualmente carecen por no tener libros o guías didácticas para su desarrollo diario. Se trata de un material que podrán ir mejorando y enriqueciendo anualmente, pero sin empezar desde cero, como ocurre en la actualidad.

#### **5.3.2. Profesorado: formación local-familiar, materiales didácticos e innovación educativa**

La experiencia constituye un medio para la formación, la actualización y la investigación del profesor que imparte los contenidos de ciencias sociales,

concretamente sobre la historia, la geografía, el arte y la idiosincrasia propia del contexto físico en el que residen sus alumnos.

La creación de materiales didácticos acordes con las experiencias de sus alumnos, son también un medio de innovación educativa, tanto a nivel personal como en su referencia al archivo de materiales didácticos o al Departamento de Ciencias Sociales en el que se integra, y que serán extrapolables a otros campos de innovación educativos.

### **5.3.3. Alumno: iniciación a la crítica e información histórica**

En esta etapa educativa resulta primordial formar al alumno en el conocimiento concreto de su entorno histórico y patrimonial, como base del desarrollo de una conciencia crítica y de una fundamentación teórica, para la defensa de sus criterios personales y posteriormente profesionales.

Desde este campo de intervención Miralles, Molina y Ortuño (2011) proponen posibles acciones desde el campo de la innovación en Ciencias Sociales, descritas en la fundamentación teórica, que van desde el replanteamiento de la formación del profesorado, la investigación sobre la práctica, los estilos de aprendizaje o el quitar prioridad al uso de los libros de texto, hasta el impulso en los alumnos del pensamiento crítico y del conocimiento para la formación de ciudadanos.

## **6. Metodología**

El diseño de metodologías en investigación educativa en el campo de las Ciencias Sociales ha de concretarse en las particularidades de cada estudio. Como indican Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 26): "en ciencias sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social".

Nuestro diseño emplea una metodología de investigación cualitativa-cuantitativa con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del problema que se nos presenta, enriqueciendo y ampliando de esta manera el conocimiento que surja durante este estudio y generando distintas propuestas y estrategias de acción. Everston y Green (1989) proponen la combinación de metodologías en indagaciones en Ciencias Sociales, como una de las tácticas más válidas para la ampliación de las nociones acerca de fenómenos educativos.

En nuestro caso las herramientas utilizadas para la recogida de los datos de la intervención consisten en la utilización de:

- Cuestionarios estructurados de respuesta abierta, para facilitar la exposición de las ideas del alumnado, mediante las solicitudes de opinión y los datos relativos al alumno, previos y finales del curso, así como de la experiencia educativa en la que han participado.
- Cuestionarios de control de conocimientos realizados en cada una de las fases del control del aprendizaje.
- Creación de tablas de tipo cualitativo, estructuradas por categorías de información, que permiten el resumen de los datos obtenidos y la comparación entre los mismos con el fin de estudiar los progresos aportados por la intervención.
- Creación de tablas de tipo cuantitativo diseñadas para recoger la información, que permiten una presentación de datos de forma numérica, tabulable y comparativa. Como más ampliamente se expone en el bloque de presentación de datos de la intervención.

Para el diseño de la metodología específica, se tienen en cuenta las características de la muestra a la que se dirige la acción.

La muestra representa la totalidad del alumnado participante.

## 6.1. La muestra

La intervención en PCPI se ha desarrollado a lo largo de dos cursos escolares, actuando en un curso completo, en cada uno de ellos. En el curso escolar 2011-2012 la experiencia se realiza en el *Perfil Profesional de Soldadura*, llevándose a cabo por medio de un profesor que diseña y aplica la acción (doctorando). En el curso escolar 2012-2013 la experiencia se ha realizado en el *Perfil de Restaurante-Bar*, llevándose a cabo por otro profesor, externo a la investigación, que aplica la intervención diseñada.

No se produce selección de los individuos que la componen por estudiarse el total de los alumnos del curso. Se estudia la composición de la muestra a fin de obtener el conocimiento completo de la misma, ya que en su momento se hacen referencias a aspectos tales como el nivel de estudios de los alumnos que acceden al programa, el sexo, la edad y el origen de los alumnos o de las nacionalidades que componen el grupo del alumnado.

### a. Perfil: Soldadura (curso 2011-2012)

*Tabla P3.1. Resumen de la terminación de los estudios de los alumnos al incorporarse al curso*

Primaria	3	20%
ESO 1º	5	33%
ESO terminan 1º ciclo o 3º ciclo	7	47%
Total	15	100%

*Tabla P3.2. Resumen de la terminación de los estudios terminados al incorporarse al curso de alumnos extranjeros*

Primaria	1	6,6%
1º ESO	5	33,3%
3º ESO	2	13,3%
Total	8	53,8% del total

*Tabla P3.3. Resumen de la terminación de los estudios terminados al incorporarse al curso de alumnos españoles*

Primaria	2	13,3 %
2º ESO	1	6,6 %

3° ESO	4	26,6 %
Totales	7	46, 2% del total

Sexo: alumnos: 14; alumnas: 1

*Tabla P3.4. Grupos de edad de los alumnos que han llegado a participar en el curso*

16 años	5
17 años	3
18 años	5
19 años	3
20 años	2

*Origen socio-económico:* medio y medio-bajo

*Tabla P3.5. Resumen de la nacionalidad de los alumnos del curso escolar 2011-2012*

Total por nacionalidades	
Espanoles	9
Ecuatorianos	4
Marroquies	4
Argentina	1

### **b. Perfil: Restaurante-Bar (curso 2012-2013)**

*Resumen de la terminación de los estudios de los 14 alumnos que han participado*

*Tabla P3.6. Resumen de la terminación de los estudios terminados por los alumnos al incorporarse al curso*

Primaria	3	21,4%
ESO, 1°	1	7,1%
ESO, terminan 1 <sup>er</sup> ciclo 2° o 3°	10	71,5%
Totales	14	100%

*Tabla P3.7. Resumen de la terminación de los estudios terminados al incorporarse al curso de alumnos extranjeros*

Primaria	0	%
1° ESO	1	25%

3° ESO	3	75%
Totales	4	28,5% del total

*Tabla P3.8. Resumen de la terminación de los estudios terminados al incorporarse al curso de alumnos españoles*

Primaria	3	30%
2° ESO	5	50%
3° ESO	2	20%
Totales	10	71,5 % del total

*Tabla P3.9. Resumen de la nacionalidad de los alumnos del curso escolar 2012-2013*

Total nacionalidades:		
Espanoles		10
Ecuatorianos		1
Marroquies		2
Hindú		1

*Tabla P3.10. Grupos divididos por edad de alumnos que han llegado a participar en el curso*

16 años	5
17 años	3
18 años	2
19 años	4

*Origen socio-económico:* medio y medio-bajo

*Sexo:* alumnos: 5; alumnas: 9

## **6.2. Diseño de la intervención**

Para el cumplimiento de los fines de la investigación y de sus objetivos se hace necesario diseñar una metodología innovadora, que dé respuesta a la insatisfacción existente respecto al actual estado de las cosas (Lewis, 1973), realizando propuestas propias de la investigación-acción.

El diseño de la presente intervención no sólo pretende alcanzar la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también de las fuerzas sociales y de las relaciones que se encuentran tras la experiencia humana. Sus experiencias proporcionan informaciones acerca de los procesos históricos.

La investigación-acción permite al investigador y a los grupos involucrados la generación de nuevos conocimientos, la movilización de las organizaciones y el mejor empleo de los recursos disponibles, en base al análisis crítico de las necesidades y de las opciones de cambio. El proceso de la investigación se centra en la problematización, en el diagnóstico, en el diseño de propuesta de cambio y en la aplicación de la propuesta y de la evaluación (Bisquerra, 2004).

En nuestro caso sustentamos la investigación en los siguientes principios:

- a) **Primero.** Cotejar los *motivos iniciales* que los alumnos consideran decisivos para el abandono del sistema escolar, sin alcanzar la consecución de los objetivos básicos para la graduación en Enseñanza Secundaria Obligatoria. También se analizan los aspectos relacionados con dicho abandono y su comparación con estudios anteriormente realizados, tales como los aspectos del currículo (Escudero, 2000), los aspectos socio-económicos (Connel, 1994; García del Estal, 1998), los aspectos personales y conductuales (Pérez-López, 2000), los aspectos personales (Palacios, 1999; Sole, 1996) y las experiencias en Programas de Iniciación Profesional (Pedreño, 2006; Marhuenda, 1998; Orengo, 1998). Finalmente el análisis realizado se documenta con los antecedentes del proyecto (características de los programas) y con la justificación teórica (motivaciones de la intervención).
  
- b) **Segundo.** Implementar la enseñanza experimental desde las propuestas de la investigación-acción (Bisquerra, 2004). Se trata de una enseñanza basada en una acción didáctica de aula efectuada sobre los contenidos curriculares, mediante la aplicación de la información local y de las experiencias familiares, así como de su comparación con la información regional y general del tema a estudiar, desde la aplicación metodológica inductiva, la cual va de lo particular a lo general (Bernal, 2010). Generar en el alumno unos hábitos de conocimiento, de lectura,

de expresión y de reflexión crítica, que informan los objetivos de los programas establecidos por el DCB obligatorio prescrito.

*Tabla P3.11. Metodología y fases de las sesiones de enseñanza*

<p><b>METODOLOGÍA DE LAS SESIONES</b></p>	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma los referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno.</li> <li>- Se basa en el proceso personal (actividades) para llegar a asimilar los conceptos.</li> <li>- Implica una actitud participativa del alumno.</li> </ul> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje se forma con las aportaciones propias y con la discusión crítica del grupo.</li> <li>- Se asimila por el compromiso entre el grupo.</li> </ul>
---	---

c) **Tercero.** Recoger la información de las sesiones, con los fundamentos y acciones aplicadas de cada acción temática.

d) **Cuarto.** Recoger la información FINAL sobre la acción realizada y sus resultados apreciables por los alumnos.

### **6.3. Fases de la acción**

La intervención en los Programas de Cualificación Profesional Inicial se diseña por su complejidad en dos cursos escolares. Se trata no sólo de aplicar un modelo metodológico nuevo, sino también de indagar en los factores que intervienen en el proceso educativo desde la apreciación del alumnado, antes y después de la intervención. Además se prueba la nueva metodología desde su aplicación en el curso posterior, por medio de un profesor distinto al que lo diseña. Esta experiencia confirma su reproducción anual, independiente del desarrollo de la experiencia, y además su viabilidad educativa.

#### **a) Primer año de la intervención (curso 2011-2012)**

Durante el primer año la intervención se centra en cotejar el impacto de la acción en el alumnado y su apreciación sobre el cambio de tendencia educativa, pasando de ser

una experiencia de fracaso a ser una experiencia de éxito. El plan secuencial de la acción se concreta en las siguientes fases:

- Conocer los motivos que llevan al alumno a abandonar los estudios sin obtener el Graduado en ESO, mediante la recogida de información por medio del cuestionario INICIAL y el estudio de su información para aplicar al diseño.
- Sistematizar e implementar la metodología didáctica, recogiendo la intervención mediante fichas-diario de las sesiones.
- Conocer los resultados de la acción, mediante los resultados de la evaluación final de los alumnos.
- Conocer la opinión de los alumnos, respecto a los resultados de la intervención y de su experiencia personal con la nueva metodología, mediante la recogida de la información por medio del cuestionario FINAL y el estudio de su información.

La recogida de datos de la intervención se realiza mediante herramientas, tales como cuestionarios (inicial y final), fichas de observación del profesor y resultados de los materiales de evaluación del alumno, como más ampliamente se explicará en el apartado de diseño de materiales de la intervención.

#### **b) Segundo año de la intervención (curso 2012-2013)**

El proceso de la intervención se rige por las siguientes fases:

- Fundamentar la acción didáctica experimentada, mediante la sistematización de la acción por medio del diseño de las unidades didácticas de los temas.
- Aplicación de las unidades didácticas por un profesor distinto al investigador, para cotejar su validez.
- Recoger mediante distintos ejercicios realizados por los alumnos, los momentos o fases de aprendizaje del tema:

- Conocimientos iniciales del tema que posee el alumno antes de empezar la clase.
  - Conocimientos intermedios, que adquiere el alumno por sí mismo, mediante el estudio de la documentación aportada por el profesor.
  - Conocimientos finales que adquiere el alumno, tras la exposición a sus compañeros del trabajo que ha realizado, las aportaciones de los otros compañeros y su discusión y crítica del tema estudiado.
- Análisis de los resultados obtenidos en cada una de las fases del aprendizaje.

A continuación se exponen las particularidades de cada una de estas fases y de las herramientas utilizadas, quedando aquí reflejadas sólo a modo de guía del proceso.

#### **6.4. Instrumentos de recogida de datos**

*El cuestionario* es un procedimiento clásico en las ciencias sociales orientado a la obtención y registro de datos y resulta apropiado para estudios descriptivos como el nuestro. Registra la información de manera impersonal y permite consultar la población de una manera rápida y económica, al mismo tiempo que permite el examen razonado de las preguntas. Permite recoger sistemáticamente la información rigurosa de un actor educativo, quien posee amplios conocimientos de lo que acontece en las aulas. Además permite homogeneizar el tratamiento de los datos, por lo que se emplea mayoritariamente como un instrumento en las investigaciones de ciencias sociales, siendo éstas las más idóneas para recoger información sobre las características habituales de un determinado grupo de personas (Colás, Buendía y Hernández, 2009; Tenorio (2004); Monteagudo (2014).

Para aportar la información necesaria se opta por el diseño de recogida de información, basado en cuestionarios abiertos compuestos por preguntas planificadas y estructuradas que resultan relevantes para la intervención.

Así, los cuestionarios elaborados durante el primer año de la intervención, recogen información estructurada y relevante de la opinión de los alumnos en dos momentos clave de su proceso de la intervención. En primer lugar, en el momento de

acceso al programa, concretamente sobre su proceso educativo y las dificultades que le impidieron alcanzar sus objetivos educativos. En segundo lugar, al finalizar el curso, durante el cual se ha aplicado la metodología propuesta, pedimos a los alumnos su opinión sobre las aportaciones de nuestro diseño a la consecución de sus objetivos educativos y de sus percepciones sobre el cambio producido hacia una experiencia de éxito en la consecución de sus fines escolares. La información de estos dos cuestionarios es la que permite evitar las apreciaciones negativas que el alumno percibe de su experiencia escolar negativa en el diseño de las posteriores unidades didácticas.

Mientras, los cuestionarios elaborados para el segundo año de la intervención, recogen los datos de la evolución del conocimiento en el alumno durante el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje diseñado e implementado por medio de la aplicación de las unidades didácticas elaboradas.

#### **6.4.1. Cuestionario inicial del primer curso de la intervención**

La aplicación de los cuestionarios iniciales y finales se fundamenta en la necesidad de realizar estudios comparativos para la obtención de conocimiento. Para el establecimiento de un análisis comparativo del impacto que el proceso de enseñanza-aprendizaje produce en el alumnado, es necesario recoger el estado inicial, de proceso y final, como proponen Coll, Barberá y Onrubia (2000). Estos autores estudian los procesos y modelos de evaluación, desde los supuestos de la evaluación auténtica y desde la perspectiva de una función predominantemente pedagógica, en contraposición a la evaluación tradicional.

En nuestro caso, al realizarse el estudio en dos años, durante el primer año analizaremos el impacto mediante la aplicación de un cuestionario inicial y de un cuestionario final. Durante el segundo año analizaremos el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de un cuestionario de respuesta escrita y preguntas abiertas, que trata de sondear las apreciaciones del alumno respecto a una serie de informaciones relevantes, previas a la realización del curso, para conseguir contrastar el impacto de nuestra acción sobre el alumnado.

El cuestionario diseñado para la recogida de la información de las apreciaciones de los alumnos al inicio de curso, en colaboración con otros profesores intervinientes en la experiencia, recoge los siguientes ítems de información:

*Tabla P3.12. Cuestionario inicial de alumno al incorporarse al curso*

Proyecto 2011-2012.	Profesor-tutor: Domingo Pedreño y Ros
Programa de Cualificación Profesional Inicial.	Ayuntamiento de Torre Pacheco
Perfil profesional:	Alumno:
	Último curso aprobado:

### **VALORACIÓN INICIAL**

1. ¿En qué curso dejaste los estudios? ¿Por qué los dejaste?
2. ¿En qué asignaturas has tenido más dificultades?
3. ¿Cuáles fueron los principales problemas para seguir el ritmo del curso?
4. ¿Comprendías los contenidos de las asignaturas a través de las explicaciones del profesor? ¿A qué crees que se debía?
5. ¿Te interesaban las temáticas de estudio? ¿Cuál de ellas te gustaba más?
6. ¿Cuál es a tu juicio, la razón que no hacía interesante los contenidos de las asignaturas que no te gustaban?
7. ¿Crees que eran útiles las enseñanzas que has recibido? ¿Por qué?
8. ¿Los contenidos que aprendiste tenían relación con tus propias experiencias? ¿Se utilizaba, por ejemplo, la historia local en las clases?
9. En las asignaturas de Ciencias Sociales, ¿hacíais salidas escolares? ¿Dónde os llevaban? ¿Crees que servían para algo?
10. ¿Crees que partir de tus experiencias familiares y del entorno local de tu vida pueden hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas? Razona tu respuesta.

La razón de ser de este cuestionario se justifica por:

- La necesidad de conocer las razones que expone el alumno para su abandono escolar o la no consecución de sus objetivos escolares.
- La necesidad de apreciar el impacto que produce la aplicación de la acción didáctica diseñada en el cambio de opinión del alumno sobre la consecución de "éxito" en sus objetivos escolares.
- Conocer los puntos y características en que se fundamentan los cambios que la acción produce en el alumno.

Por todo ello se establecen una serie de preguntas que tratan de conocer los motivos de fracaso escolar, las asignaturas más difíciles de entender, las referencias al contexto en el ámbito histórico y familiar dentro su experiencia educativa anterior, la utilidad de las enseñanzas recibidas en el Instituto y la impresión sobre la propia capacidad para seguir los contenidos de los cursos. Se trata de los aspectos en los que la acción didáctica de la intervención va a incidir.

Para el cotejo de los resultados de la intervención se diseña otro cuestionario final, siguiendo el mismo criterio que en el cuestionario de inicio.

Con el fin de establecer el análisis de los datos, estas respuestas se agruparán en bloques de contenidos de opinión del alumno, tales como: la utilidad de la acción, el cambio de opinión, el diseño de los contenidos, la utilidad de los contenidos, la metodología de la acción, el cambio de opinión sobre las propias capacidades en el rendimiento escolar o la contextualización de la enseñanza en sus aspectos locales y familiares.

#### **6.4.2. Cuestionario final del primer curso de la intervención**

El cuestionario, diseñado para la recogida de la información de las apreciaciones de los alumnos al FINAL de curso, recoge los siguientes ítems de información:

Tabla P3.13. Cuestionario final de alumno al finalizar al curso

Proyecto Doctorado 2011-2012.	Profesor-tutor: Domingo Pedreño y Ros
Programa de Cualificación Profesional Inicial.	Ayuntamiento de Torre Pacheco

Perfil profesional:

Alumno:

Último curso aprobado:

### VALORACIÓN FINAL

1. ¿Cuáles fueron las principales dificultades para seguir el ritmo del curso?
2. ¿Has comprendido mejor los contenidos de las asignaturas a través de tu trabajo personal?
3. ¿A qué crees que se debía?
4. ¿Qué temáticas de estudio te han gustado más?
5. ¿Crees que son útiles las enseñanzas que has recibido?
6. ¿Por qué?
7. ¿Tus propias experiencias y el conocimiento de información local han mejorado la comprensión de los contenidos que aprendiste?
8. ¿Se utilizaba, por ejemplo, la historia local en las clases?
9. En las asignaturas de Ciencias Sociales, ¿hacíais salidas escolares? ¿Dónde os llevaban?
10. ¿Crees que servían para algo?
11. ¿Crees que partir de tus experiencias familiares y del entorno local de tu vida puede hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas? Razona tu respuesta.
12. ¿Crees que la enseñanza basada en la construcción de conocimientos por ti mismo y desde tus propios conocimientos, mejora tu aprendizaje?
13. ¿Has mejorado tus rendimientos y notas escolares durante este curso?
14. Realiza una aportación personal para mejorar la comprensión de los temas en los alumnos que realicen el próximo curso.

La solicitud de información al alumno por el cuestionario final resulta complementaria a la información solicitada al alumno en el cuestionario inicial. Así, en contraposición a las motivaciones que el alumno aducía en el cuestionario inicial, por ejemplo para seguir las clases o el curso en su centro docente anterior, ahora le solicitamos las dificultades que ha tenido, aplicando la nueva metodología diseñada, para seguir el presente curso. Lo mismo haremos con todos los ítems que antes

reflejaban dificultades, con el fin de comprender cómo las ha apreciado y solventado en el presente curso.

De este modo tratamos de conocer los aspectos que facilitan la comprensión, los temas de estudio y las asignaturas más interesantes o la utilidad de la enseñanza recibida, en general de todos los aspectos que el alumno indicaba en el cuestionario inicial, y que le llevaron al abandono escolar sin la consecución de sus objetivos. La información se le solicita por bloques de información, para facilitar los aspectos de sistematización de la información.

Así en otro bloque se recaba información sobre la utilización de contenidos vinculados a nuestro proyecto, como una forma de conseguir la motivación y el interés por el estudio de la historia local y familiar, por la utilización de la información local, por las salidas escolares o por las experiencias familiares.

Otro aspecto importante abordado en el cuestionario es dejar constancia de los cambios de opinión del alumno sobre las posibilidades de consecución de sus fines escolares, del aprendizaje y de su rendimiento escolar, así como que exprese cuáles han sido las causas del cambio, según su opinión.

Al tratar de aprendizajes significativos y de métodos de enseñanza motivadores Monteagudo (2014), y basándose en estudios de Alonso (1991), Coll (1993), Villa (2004), Canals (2011), expone la necesidad de trabajar con tareas relacionadas con los intereses del alumno y de generalizar los aprendizajes alcanzados al contexto real, tras conocer los conocimientos iniciales de los alumnos.

#### **6.4.3. Fichas-diario del profesor en primer año de la intervención**

El diario de clase trata de plasmar, mediante la observación y el registro de acontecimientos, las experiencias realizadas con los estudiantes durante un periodo de tiempo o el desarrollo de las actividades (Álvarez Méndez, 2008). En nuestro caso lo utilizaremos como un medio de sistematización de las acciones realizadas y de las metodologías aplicadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado

durante el curso escolar. Se trata de lo que denominamos pruebas de observación del proceso.

Desde la revisión realizada de diversos autores como Sánchez Guerra (2003), Merchán (2010) y Monteagudo (2014), la evaluación basada en bloques de contenidos posee una relación con las finalidades, los propósitos, las funciones y las características de la evaluación. Siendo varias las acepciones y posibilidades de estructuración de la investigación desde la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales (Merchán, 2010), nuestro diseño trata de sistematizar, más que los contenidos de la enseñanza, la metodología aplicada, los puntos relevantes de apoyo y las dificultades inherentes en el proceso diseñado, así como dejar constancia de los materiales aplicados en cada clase para su seguimiento posterior si es exitoso, o para su revisión si presenta dificultades no superables.

El investigador, para poder sistematizar la innovación educativa que pretende introducir a fin de conseguir los objetivos propuestos del proyecto de intervención diseñado, necesita recoger fidedignamente los datos en que se apoya su intervención. Para ello diseña una ficha de recogida de las acciones que cíclicamente va realizando. En dicha ficha se contienen las informaciones relativas a:

- Los objetivos del tema que se imparte, prescritos por la DCB, y los objetivos que pretende conseguir.
- Los aspectos positivos que coteja en su desarrollo, así como sus aspectos negativos o revisables.
- El planteamiento, las fases, las acciones y las peculiaridades de la sesión.
- Los hábitos a conseguir o los hábitos observados o rechazos, fruto de la experiencia y de las limitaciones de la acción.
- Alumnos que participan en la sesión y en su implicación.
- Materiales, metodología y fases aplicadas en el desarrollo de la sesión.
- Observaciones destacables.

Mediante esta información el profesor posee una base de datos para el desarrollo de la innovación, así como una base de conocimiento para la readaptación de la metodología aplicada y de la revisión del diseño.

Como expone Monteagudo (2014: 111), "la observación sistemática es una de las tácticas más provechosas de las que pueden disponer los profesores, para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de una manera personal o grupal, dentro y fuera del aula".

Entre los instrumentos que cuenta esta técnica se halla la lista de cotejo (Monteagudo 2014:). Esta permite estimar la presencia o la ausencia de una serie de características en las actividades o trabajos realizados por los alumnos. Está compuesta por apartados relativos a las conductas que se van a registrar mediante la observación y que cuentan con diferentes categorías, que se toman como referente para evaluar cada una de las conductas.

En nuestro diseño se tienen en cuenta:

- *Las características de las actividades*: la denominación del tema, sus objetivos, los aspectos positivos (planteamiento, fases, acciones y particularidades), el proceso y la metodología de la sesión y el desarrollo de las fases del trabajo.
- *Las conductas y dificultades del proceso*, tales como: los aspectos negativos o las dificultades previas (hábitos, rechazos, experiencias y limitaciones) y los alumnos participantes (asistencias y conflictos).

Para el control de la sesión de aprendizaje de un tema, el profesor-tutor realiza una ficha con los siguientes aspectos:

*Tabla P3.14. Fichas-diario del profesor*

<b>Socio natural</b>	<b>Sesión nº</b>
TEMA/OBJETIVOS	Módulo:                      Bloque:                      Tema-contenido:
ASPECTOS POSITIVOS	Planteamiento:                      Fases: Acciones:                                      Peculiaridades:
ASPECTOS NEGATIVOS	Hábitos:                                      Rechazos: Experiencias:                                      Limitaciones:
PROCESO Y OBSERVACIONES	Exposición objetivos a alumnos: Metodología de la sesión: Documentos:                      Acciones:                      Contexto:
Alumnos participantes	Asistencia y conflictos:

Desarrollo fases de trabajo	Individual: Presentación de trabajos:	Grupal:
-----------------------------	--	---------

Tabla P3.15. Ejemplo de Fichas-diario del profesor durante una sesión

Socio natural	Sesión n° 11. Medio ambiente y desarrollo sostenible.
TEMA/ OBJETIVOS	<p>Modulo: Modulo II. Desarrollo personal, socio-cultural y para la ciudadanía</p> <p>Bloque: 4. Mundo físico y educación ambiental.</p> <p>Tema-contenido: Respeto y conservación del medio ambiente, uso responsable de los recursos. El desarrollo sostenible.</p>
ASPECTOS POSITIVOS	<p>Planteamiento: planteamiento y reflexión sobre la explotación, uso y desarrollo de los recursos naturales, sin perjuicio de la conservación y de la destrucción del medio ambiente. Contexto próximo y regional. Interés por las formas de explotación, influencia y adaptación de los medios de producción a los entornos naturales.</p> <p>Fases: conocimiento de las características naturales en nuestro entorno cercano, en consonancia con las necesidades personales, locales y regionales. Comparación con entornos lejanos.</p> <p>Acciones: diversidad de acciones en la planificación de los medios de producción, en función de las posibilidades de los recursos. Ejemplificación y muestras de tipo de acción empresarial en nuestro contexto cercano, como las minas de la Unión y el parque natural Cabezo gordo de Pacheco, y ejemplificación de lecturas realizadas sobre acciones empresariales en la amazonia brasileña.</p> <p>Peculiaridades: permite que cada uno realice individual y diferenciadamente su trabajo respecto a su compañero. Permite individualizar el trabajo, presentando cada uno su visión, diferente a la de sus compañeros. Creación de hábito en el estilo metodológico de trabajo.</p>
ASPECTOS NEGATIVOS	<p>Hábitos: bajos hábitos de análisis del entorno, expresión de pensamientos, indagación en su contexto, conocimientos y opiniones. No pasan de escribir unas líneas con titulares.</p> <p>Rechazos: rechazo al trabajo de razonamiento personal, al no tener un modelo único y directo que copiar. Bajo hábito de trabajo personal no monitorizado. Hábito al dictado. Experiencias: poca experiencia en el trabajo personal con rendimiento de tarea.</p> <p>Limitaciones: limitación en la exposición y expresión escrita de pensamientos y opiniones estructuradas con un criterio conceptual y metodológico. Baja experiencia en la búsqueda y organización sistematizada de información en revistas, periódicos etc.</p>

		Su limitación a una expresión de ideas desordenadas, de tipo “lluvia de ideas” y la carencia para su reordenación con criterios finalistas.
PROCESO Y OBSERVACIONES		<p>Exposición de objetivos a alumnos: el profesor expone en la pizarra la secuencia del trabajo y la exposición de los objetivos a conseguir por los alumnos.</p> <p>Metodología de la sesión: documentos, acciones y contexto.</p> <p>1°. Lectura de textos de información local “periódico la Verdad” sobre las acciones empresariales destructoras del medio y su contaminación en las sierras de la Unión.</p> <p>Lectura de texto sobre los problemas de respeto al medio ambiente en la población de Suruacá, en la selva amazónica, y análisis de la influencia de los medios de información y comunicación en el apoyo para impedir los abusos empresariales a la destrucción de la naturaleza.</p> <p>2°. Un paseo observacional por el campo y la localidad, para la observación directa de la acción humana en el respeto o destrucción del entorno natural.</p> <p>Los sectores económicos y medios implicados y la búsqueda de las razones últimas para las actuaciones en el medio, así como de los beneficios que le producen.</p> <p>3°. Estudio de las posibilidades del contexto para su modificación. Voluntad de los medios políticos, económicos y creación de corrientes de opinión, en función de las necesidades de las poblaciones y de los intereses a los que van dirigidas.</p>
Alumnos participantes		<p>Asistencia y conflictos: asisten 6 alumnos: 3 marroquí, 2 españoles, 1 ecuatoriano. 2 se marchan tras el recreo. Faltas hoy: 4 alumnos. Expulsados: 2.</p> <p>Día de trabajo: bueno. Consecución de objetivos: buena.</p>
Desarrollo de las fases de trabajo		<p>Individual: fase primera. Nivel Personal. Realización de la actividad relacionada con la lectura realizada.</p> <p>Grupal: fase segunda. Nivel grupal. Metodología por grupos de 3-4 alumnos, igual que en la fase personal.</p> <p>Fase tercera. Puesta en común de grupo.</p> <p>Fase cuarta. Revisión y rectificaciones del trabajo realizadas a la vista de las experiencias de los demás y controladas por el profesor.</p> <p>Presentación de trabajos: presentación del trabajo final y elaboración de una copia para su carpeta de trabajos del curso.</p>

En el ANEXO 5 de este proyecto se exponen algunas fichas diario-profesor. Hemos optado sólo por unas pocas a tipo de ejemplo y no por la totalidad, ya que se trata de ofrecer una visión del trabajo del profesor en el seguimiento de las sesiones formativas.

#### 6.4.4. Fichas-tabla de recogida de datos del curso del primer año de la intervención

Para la medición de los datos de los cuestionarios, correspondientes al primer año de la experiencia en PCPI, se utilizan tablas simples de doble entrada. Se usa una tabla distinta para cada una de las preguntas o ítems.

Para ello se emplea un sistema de columna inicial de alumnos, correspondiendo a cada alumno una fila dividida en celdas numeradas. Se trata de recoger un tipo distinto de respuesta en la columna correspondiente a cada número, con el fin de agrupar las respuestas por grupos para realizar su resumen e interpretación.

Tabla P3.16. Ejemplo de tabla de datos del grupo

<b>PREGUNTA 1</b>	<b>¿En qué curso dejaste los estudios?, ¿por qué los dejaste?</b>					
Alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	Curso aprobado	1	2	3	4	5
Roció	1º ESO	Pasé del instituto				
Radwan	1º ESO		No estudiaba			
Abdel	2º ESO			Muchas asignaturas, no aprobar		
David	2º ESO		Dejé estudiar			
José	3º ESO	No me gustaba ir al instituto			Suspendí	
Etc.						

Observamos la columna inicial correspondiente a cada alumno. A cada alumno corresponde una línea dividida en celdas, donde a cada número de celda le corresponde una columna que recoge un tipo de respuesta similar, lo que nos ayudara a tipificar la información.

Posteriormente se resume la información del grupo, mediante una tabla de resultados y de frecuencias o repeticiones de respuestas similares.

Tabla P3.17. Ejemplo de tabla-resumen de información de grupo

Repeticiones		Opinión de los alumnos
Sí	12	(Experiencias de lo local y de la familia, como atracción hacia los contenidos)
No	1	El alumno cree que puede representar un atractivo para el interés sobre los contenidos (12 sobre 13)

Finalmente se realiza una tabla resumen de la información, organizada por bloques basados en la información de cada pregunta, con el fin de poder obtener una información global.

Tabla P3.18. Ejemplo de tabla-resumen de información de grupo globalizada por bloques

<b>PREGUNTA 1</b>	<b>¿En qué curso dejaste los estudios?, ¿por qué los dejaste?</b>	
Valoración	10 sobre 13	El alumno, en un 76,9%, abandona el sistema escolar sin estudios de 2º ciclo ESO. En un 84,6% a causa de aspectos inherentes a las decisiones personales, como por ejemplo la falta de estudio y el absentismo escolar.
<b>PREGUNTA 3</b>	<b>¿Cuáles fueron los principales problemas para seguir el ritmo del curso?</b>	
Valoración		El alumnado cree en la utilidad de la enseñanza (11 sobre 13), que justifica por la adquisición de aprendizajes básicos y orientados a su desarrollo laboral (11 sobre 13) y circunstancialmente (2 sobre 13) a su desarrollo personal.
<b>PREGUNTA 7</b>	<b>¿Crees que eran útiles las enseñanzas que has recibido?, ¿por qué?</b>	
Valoración		9 (64,3%) alumnos destacan algunos impedimentos para poder seguir el ritmo del curso, como por ejemplo la falta de estudio y el absentismo. Y 4 (28,6%) señalan como causa principal a que la metodología utilizada en el aula no favorece la captación de la atención del alumno.
<b>Valoración global</b>	<p><b>La mayoría de los alumnos que acceden a los programas PCPI (77%) abandonaron el sistema escolar sólo habiendo finalizado los estudios de 1.º Ciclo de la ESO.</b></p> <p><b>En su mayoría (84,6%) opinan que se debió a problemas derivados del absentismo escolar y de la falta de estudio.</b></p> <p><b>Matizando el problema fundamental, los impedimentos para seguir el ritmo del curso, se debieron a:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. El absentismo y la falta de estudio, en un 64,3%.</b></li> <li><b>2. La metodología del aula al no captar la atención del alumno, en un 28,6%.</b></li> </ol> <p><b>El alumno aprecia que la enseñanza debe de ser útil y se justifica por la adquisición de los aprendizajes, en un 85 % y por el desarrollo personal, en un 15%.</b></p>	

De la información de los bloques obtendremos la información o valoración global del cuestionario pasado.

En el curso primero de intervención en PCPI se pasan dos cuestionarios, uno inicial y otro final. De los resultados globales obtenidos en cada cuestionario obtendremos las aportaciones de la experiencia didáctica de la intervención.

*Tabla P3.19. Ejemplo de una tabla de síntesis de información para el curso primero de intervención en PCPI*

<b>Bloque III. “Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de ciencias sociales”</b>		
Datos inicio curso 2011-2012	Datos fin de curso 2011-2012	Aportación de la experiencia 2011-2012

#### **6.4.5. Fichas de recogida de datos del curso del segundo año de la intervención**

Para la recogida de información relevante a la investigación durante el segundo año de la intervención, año que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado, el instrumento de recogida de datos se basa en la información aportada por los alumnos en los *ejercicios de clase*. Dicha información se recoge en tres momentos puntuales de conocimiento, a saber: conocimientos previos, conocimientos intermedios y conocimientos finales en el desarrollo de cada tema.

Nuestro modelo de evaluar los ejercicios pretende obtener distintos aspectos de conocimiento, como opina Hernández Abenza (2010), que no se basen sólo en medir los conceptos aprehendidos, sino también otras aportaciones como la exposición de los datos, mediante la organización de un discurso o las reflexiones personales a las que nos lleva el conocimiento de los datos aprendidos. Tal y como nos recuerda Álvarez Méndez (2008), si partimos desde una concepción constructivista de la educación, aprender no es acumular contenidos sino razonarlos hasta aprenderlos, interiorizarlos e incorporarlos a los esquemas mentales.

Las modernas formas evaluativas proponen la reducción de los contenidos de las materias a lo esencial y a lo directamente relacionado con las necesidades de los alumnos, la realización del trabajo en base a actividades que tengan que ver con su contexto social y familiar y la existencia de una comunicación fluida y sin cortapisas entre docentes y alumnos. Se sostiene también el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación distintos a los habituales, que no buscan otra cosa que la motivación de los discentes hacia el aprendizaje y su implicación directa, consciente y comprometida en su propio proceso de aprendizaje (Monteagudo, 2014).

Así, para establecer el método de evaluación del aprendizaje del alumnado, hemos establecido tres categorías de información basadas en los tres indicadores a los que se refieran los objetivos a conseguir en los PCPI prescritos en el DCB regulador, recogido en la Orden 12176/2008 de 12 septiembre de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En su preámbulo manifiesta que el Decreto 291/2007 de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, ha de ser considerado en la organización y en el funcionamiento de los programas de Cualificación Profesional Inicial.

El problema a resolver es: ¿qué y cómo medir el conocimiento adquirido? Para ello elegimos tres tipos de medición distinta, basándonos en los objetivos específicos aplicables a las unidades didácticas experimentadas, correspondientes al Módulo formativo II: módulo de desarrollo personal, sociocultural, y para la ciudadanía. En su punto 11 aplicable a nuestra experiencia en ciencias sociales, se establece: “conocer, comprender y respetar la identidad cultural propia y ajena, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia”.

Y en sus criterios de evaluación indica: “conoce las características fundamentales de la comunidad en la que vive. Identifica y valora críticamente los principales rasgos y expresiones culturales del Estado español, de la Comunidad Autónoma y de la localidad en la que vive, así como, en su caso, de su cultura de origen. Reconoce y argumenta el derecho propio y ajeno a expresar y conservar la propia cultura, en el marco del respeto a la convivencia democrática”.

De estas dos indicaciones establecemos tres campos o categorías para organizar el conocimiento de los contenidos del tema desarrollado, a saber:

- “Conocer”, o lo que entendemos como conceptos o datos significativos de conocimiento.

Los conceptos son construcciones o imágenes mentales, por medio de las cuales comprendemos las experiencias que emergen de la interacción de nuestro entorno. Estas construcciones surgen por medio de la integración en clases o categorías, que agrupan nuestros nuevos conocimientos y nuestras nuevas experiencias con los conocimientos y experiencias almacenados en la memoria. Se consideran como una unidad cognitiva de significado, o como un contenido mental que a veces se define como una unidad de conocimiento (Putnam, 1975).

- “Comprender”, o lo que entendemos por la exposición de ideas completas, mediante bloques de información.

Como acción de dar significado a los datos que recibimos, entendiéndose como datos tanto las palabras, como los conceptos o las relaciones, ya sean lingüísticos, culturales o sociales. Consiste en aislar, identificar y unir de forma coherente los datos externos con los datos que poseemos.

Para Santisteban y Velázquez (2011) la comprensión interpreta las ideas no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica (Torrella, 1984: 59). Para S. González (1998: 11), "*un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses*".

Desde una perspectiva didáctica la comprensión se logra cuando el estudiante responde o determina los significados, sentidos y significación complementaria, cuando ubica la intencionalidad del texto, el propósito del emisor y el meso-contexto. Además se consigue como un reconocimiento de la relación causa-efecto identificando las acciones por los incidentes, eventos o acciones de los personajes.

Además el proceso comprensivo implica los aspectos motivacionales y cognitivos, y no sólo un significado literal de las palabras o frases, sino que capta el significado, sentido y contenido complementario por el receptor.

- “Respeto y convivencia” e “identifica y valora críticamente”, o lo que entendemos como reflexiones críticas.

Parte de los conceptos aprendidos y de la comprensión de los bloques de información, para tratar también de conocer los efectos críticos que estos conocimientos aportan al alumno. Para ello medimos las ideas críticas, tanto personales, como históricas y sociales y los aportes a la convivencia que contiene el texto.

Diversos autores como Guerra de la Torre y Mestres (2003) indican que el planteamiento de los contenidos debe estar inhibido, desde el currículo, de reflexión frente al activismo, como rasgos de desarrollo de los contenidos. Otros como Miralles, Molina y Ortuño (2011) proponen *"un impulso del pensamiento crítico y del conocimiento para la formación de ciudadanos, aprendiendo el alumnado a procesar la información y a interpretarla"*.

#### **6.4.5.1. Categorización de los indicadores de evaluación de las unidades didácticas**

Un paso sustancial de la investigación consiste en categorizar la información contenida en la evaluación de las unidades didácticas. Para resolver la cuestión se opta por remitirnos a los objetivos y criterios de evaluación que la propia legislación prescribe en el desarrollo del DCB.

Explicamos el procedimiento, mediante el uso de los datos de una de las unidades didácticas.

Así al desarrollar el DCB, en los criterios de evaluación de Formación Básica, Bloque II (correspondiente a la componente socio-natural), en sus objetivos propone: *"conocer, comprender y respetar la identidad cultural propia y ajena, mediante la*

*aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia". (DBC: B-II, 11).*

Partiendo de este objetivo formulamos tres categorías de conocimiento sobre la evaluación del tema. Así podemos observar las tres prescripciones que el objetivo propone: "*conocer* (categoría 1), *comprender* (categoría 2) y *respetar* (categoría 3) la identidad cultural propia y ajena, *mediante la aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia*" (DBC: B-II, 11).

Se expresan en función de lo que se le pide a los alumnos en los "indicadores" de evaluación de la unidad didáctica. Así los indicadores quedan establecidos por los objetivos.

*Conocer, comprender y respetar* la identidad cultural propia y ajena, *mediante la aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia* (DBC: Bloque-II, 11).

Y en sus criterios de evaluación:

1. *Desarrollar el **conocimiento** de los elementos básicos de la formación cultural de su entorno y de una cultura regional común* (esta sería la pregunta 1).
2. ***Comprender las aportaciones** (esta sería la pregunta 2) de las diversas culturas a la realidad social y económica actual.*
3. *Reconoce y **argumenta el derecho propio y ajeno a expresar y conservar la propia cultura** (esta sería la pregunta 3), en el marco del respeto a la convivencia democrática.*

El diseño realizado trata de recoger, en tres campos de información o categorías, la interpretación de lo que el alumno ha aprendido el tema. Diseñamos las tres categorías en virtud de las preguntas:

- Categoría 1. *Conocimientos*: por el número de datos o conceptos que aporta en el examen y corresponderían a la pregunta nº 1 del examen, relativos al tema.
- Categoría 2. *Organización y desarrollo del discurso*: en la pregunta 2 del examen se le pide al alumno que describa las transformaciones, es decir que mida

los argumentos con que expone o desarrolla su discurso. Posiblemente se podría cambiar el nombre de la categoría por otros, como por ejemplo organización de los datos o justificación de los datos, pero en sí, lo que se mide es si el alumno argumenta el razonamiento; ya que en la anterior categoría hemos medido el número de datos aportados.

- Categoría 3. *Reflexiones críticas*. La última pregunta se trata de conocer cuántas aportaciones críticas le ha aportado al alumno el aprendizaje del tema para la convivencia y su desarrollo cultural y económico de su entorno.

Con ello queda zanjada la cuestión de categorizar la información aportada por los alumnos en el cuestionario-examen de cada tema desarrollado.

Y para conocer el proceso, como ya hemos desarrollado anteriormente, se repiten los cuestionarios, en las fases: inicial o de conocimientos previos; intermedia o de conocimientos, que asimila el alumno por sus acción individual; final o de conocimientos, que asimila el alumno con la acción conjunta con de sus compañeros.

Así en la tabla de recogida de resultados de los tres ejercicios correspondientes a cada tema desarrollado, resultaría:

- Cantidad de conocimiento que le aporta el tema, por número de “conceptos significativos” expresados en el ejercicio. Lo cuantificamos en la casilla: “Conocimiento por nº de conceptos”.
- Cantidad de conocimiento adquirido, desde el punto de vista de la organización de información o de los bloques en los que expresa las ideas completas. Lo cuantificamos en la casilla: “organización y desarrollo del discurso”.
- Cantidad de reflexiones críticas que aporta en el ejercicio, como consecuencia del conocimiento adquirido. Lo cuantificamos en la casilla “reflexiones críticas”.

Una vez diseñado el modelo de medida de la evaluación del ejercicio, lo aplicamos a los tres ejercicios que elabora el alumno durante el aprendizaje del tema: el ejercicio inicial, el intermedio y el final.

De la comparación de estas tres fases de conocimiento podremos obtener una visión altamente fiable y expresada cuantitativamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que incide en el alumno. Así, explicado con un ejemplo, veríamos que:

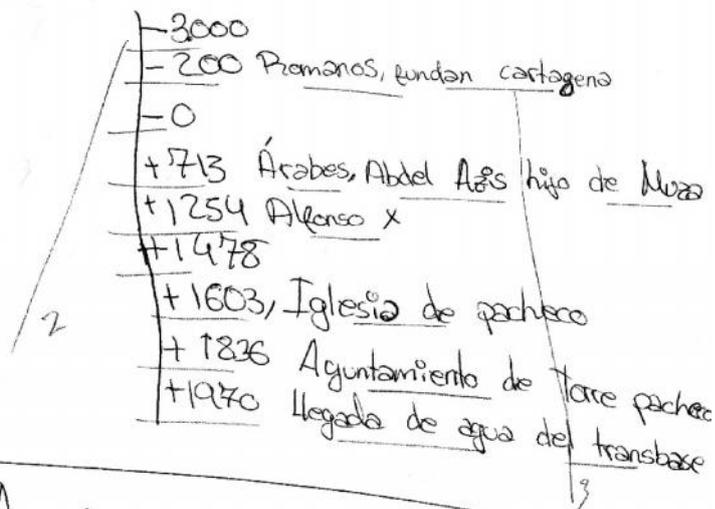
La alumna Miriam, al realizar el “ejercicio de conocimientos iniciales previos”, del tema, por ejemplo “medio ambiente”, aporta: (5) conceptos sobre el tema a desarrollar, que además los expresa mediante (1) un único discurso de explicación de los datos, y que aporta (1) una reflexión crítica sobre el tema de medio ambiente.

La alumna Miriam estudia el tema y las explicaciones del profesor, etc., al realizar el “ejercicio de conocimientos intermedios”. Aporta: (26) conceptos sobre el tema, que además los expresa mediante (3) tres discursos de explicación de los datos, y aporta (1) una reflexión crítica sobre el tema de medio ambiente (aunque sea distinta de la que tenía al inicio).

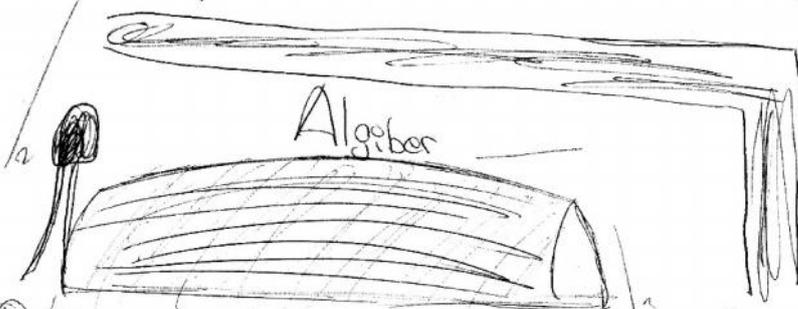
La alumna Miriam expone a sus compañeros el ejercicio realizado, sus compañeros le van indicando conocimientos que ella no ha captado por sí misma, se discute sobre las apreciaciones de los otros compañeros y las experiencia que tienen ellos o sus familias, se realiza el esquema en la pizarra para ordenar la información, después se borra la pizarra y se procede a realizar el “ejercicio de sus conocimientos finales”. Este ejercicio final ya aporta: (79) conceptos sobre el tema, que además los expresa mediante (8) discursos de explicación de los datos y aporta (6) reflexiones críticas sobre el tema de medio ambiente.

Con la agricultura y ~~se~~ empieza con la ganadería, berredas, queso, lana, a partir de 1500 se divide el territorio en cristianos y árabes, entre Almería y Cartagena.  
~~aparta de los transbase~~

2



3 Acequia



4 Para aprender y defender nuestra propia cultura.

Figura. P3.1. Una hoja de respuestas Miriam: ejercicio 3, hoja 2

Categoría conceptos: subrayamos palabras indicadoras. Así en el esquema central cotejamos como puntos.

Tabla P3.20. Ejemplo medida por categoría "conceptos"

<b>Categoría: Datos conceptuales (bloque respuesta 2)</b>	<b>Puntos adjudicados</b>
<u>-3000</u> (fecha significativa, no lo pone se a refiere primeros testimonios arqueológicos del pueblo)	1
<u>-200, romanos, fundan Cartagena</u>	3
<u>0</u> (inflexión histórica, cambio de la medida del tiempo)	1
<u>+713, árabes, Abdel Azis, hijo de Muza</u>	4
<u>1254, Alfonso X</u>	2
<u>1478</u> (no lo pone, pero es la fecha de donación del fundador Pacheco)	1
<u>1603, Iglesia de Pacheco</u>	2
<u>1836, Ayuntamiento de Torre Pacheco</u>	2
<u>1970, llegada de agua del trasvase</u>	3
<b>Puntos adjudicados por bloque</b>	<b>19</b>

*Categoría: Organización y desarrollo del discurso*

Tabla P3.21. Ejemplo de medida por la categoría "organización y desarrollo discurso"

<b>Categoría: Organización y desarrollo del discurso</b>	<b>Puntos adjudicados</b>
En este caso consideramos todo el bloque como un razonamiento integrador de la información y de la exposición de su discurso (bloque de respuesta 2).	Le daríamos al bloque: 1 punto
A los dibujos los consideramos otro discurso, en este caso gráfico, sobre la acumulación del agua (bloque de respuesta 3).	1 punto
A la reflexión (bloque de respuesta 4).	1 punto

*Categoría: reflexiones críticas*

Aquí conceptualizamos, que aparte de los conceptos aportados y de la organización de la información, existe en su exposición una reflexión crítica de los acontecimientos históricos.

Tabla P3.22. Ejemplo de medida por la categoría "reflexiones críticas"

<b>Categoría: reflexiones críticas</b>	<b>Puntos adjudicados</b>
A la parte inicial, sobre la economía	1 punto
Al bloque esquema, reflexión temporal evolutiva	1 punto
A la crítica final que expresa "aprender y defender nuestra propia cultura" (bloque de respuesta 4).	1 punto

Así, como podemos observar en la tabla siguiente P3.23, vemos que en el otro alumno (Juan) los conocimientos finales adquiridos son menores, sin embargo *no conoce nada del tema* y con la acción *duplica su conocimiento*, entre la fase intermedia y final. Esto se debe al distinto nivel curricular de partida del alumno, actitud ante la enseñanza, intereses personales, etc. Pero esa es la connotación positiva del diseño, la cual permite que cada alumno siga su propio ritmo. La evaluación que propiciamos no la medimos para una misma cantidad de conocimiento para todos los alumnos, sino que cada uno lo expresa según su nivel.

Del conjunto de datos de todos los alumnos y de su comparativa global obtendremos el incremento de conocimiento en el grupo, que es lo que nos interesa, y no del individual, ya que la investigación trata de medir el impacto del diseño en el grupo y no en la particularidad concreta de cada alumno investigación. Por lo tanto este diseño nos proporciona una medida cuantitativa desde un sistema de datos cualitativos iniciales.

Teóricamente, para estimar la evaluación del conocimiento basado en los conceptos aportados en el trabajo, el "diseño" se basa en medir los criterios de evaluación contenidos en la programación de la unidad que expongo, la cual fue diseñada para la acción. Recoge los "datos conceptuales", habituales en los procesos de evaluación, además de los "otros datos", obtenidos tras la acción de discusión sobre los datos que aportan la recogida de datos final, como aconsejan los teóricos de la evaluación. Para ello se apoya en la "exposición de las ideas" y de "opiniones críticas", así como en las informaciones anexas como podría ser, en nuestro caso, la descripción del patrimonio.

Enfocamos nuestro diseño desde perspectivas de evaluación que persiguen enseñar y evaluar en base a fenómenos, procesos y transformaciones que acontecen en el mundo real en el que se mueven y relacionan los alumnos (Hernández Abenza, 2010). Para ello empleamos tareas realistas y relevantes, que entronquen directamente con la vida cotidiana de los alumnos, para que estos puedan no sólo aprender la realidad, sino también explicarla, produciéndose así un aprendizaje significativo (Pérez, 1999).

El “diseño” para la medida del aprendizaje aporta no sólo los datos cuantitativos, sino también el reflejo ordinal de las acciones cualitativas que impregnan los criterios de evaluación, como son el número de exposiciones para la organización y desarrollo del discurso y el número de reflexiones críticas.

#### **6.4.5.2. Diseño de la tabla para recogida de datos, partiendo de los ejercicios de los alumnos**

Teniendo en cuenta que de cada tema realizado se obtienen tres ejercicios distintos, resultan:

- Ejercicio nº 1: conocimientos iniciales. Los que posee el alumno sobre el tema a impartir, antes de ser entregada la documentación sobre el mismo.
- Ejercicio nº 2: conocimientos intermedios. Los conocimientos que adquiere el alumno por sus propios medios, por ejemplo a través de la lectura, de las visualizaciones y de las salidas e relación al tema que se desarrolla.
- Ejercicio nº 3: conocimientos finales. Los que obtiene el alumno tras la exposición de su tema al grupo, además de las aportaciones de los demás compañeros, las discusiones y las aportaciones de las experiencias particulares y familiares del grupo y los esquemas resumen confeccionados por el grupo en la pizarra, los cuales se borran al final y antes de que el alumno realice su propio trabajo.

Para la recogida de información de los datos de los trabajos realizados por los alumnos durante el segundo curso de la intervención en PCPI, utilizaremos tablas de

recogida de datos de doble entrada. Estos cuadros están basados en el sistema de *categorías de conocimiento* (columnas) y *por alumno* (filas), ya que consideramos a estas categorías como las más adecuadas para nuestra experiencia, por medir el grado de los atributos que están presentes en las respuestas, con independencia de la respuesta concreta del alumno.

Permiten a su vez una graduación distinta para cada tipo de medida, ya que definen a cada uno de los *indicadores* utilizados en la medida de la información aportada por el alumno. Éstas permiten descriptores para cada uno de los criterios y de los niveles establecidos.

Además el sistema de categorías nos permite la emisión de juicios de valor y conocer cuánto y cómo aprenden los estudiantes, que es el objetivo de nuestro diseño, como más ampliamente se expone en el apartado metodológico general de esta tesis.

Para cotejar la adquisición de conocimiento, entre el que el alumno tenía previamente (inicial), el que adquiere con lo que llamaríamos “una clase normal” (intermedia), y la aportación final del grupo y su propio trabajo (final), elaboramos la siguiente tabla.

Tabla P3.23. Tabla de recogida de información en las tres fases de conocimiento de un tema (ejemplo para dos alumnos)

Alumno	Conocimientos previos			Conocimientos intermedios			Conocimientos finales		
	Conocimientos : número de conceptos	Organización y desarrollo del discurso	Reflexiones críticas	Conocimiento: número de conceptos	Organización y desarrollo del discurso	Reflexiones críticas	Conocimiento: número de conceptos	Organización y desarrollo del discurso	Reflexiones críticas
Miriam	5	1	1	26	3	1	79	8	6
Juan	0	0	0	10	2	0	20	3	1

#### 6.4.6. Modelo de ejercicio diseñado para la evaluación y medida de un TEMA realizado

A continuación exponemos el ejemplo de los tres cuestionarios diseñados para el tema “**nuestra historia y sus aportaciones económicas y culturales**”.

Como podemos observar, se trata del mismo ejercicio en las tres fases de registro del conocimiento.

Además, se ha realizado con el mismo formato para todas la Unidades Didácticas, a fin de que su estructura sea homogénea para la cuantificación igualitaria de todos los temas desarrollados.

##### a. Fase 1. Conocimientos previos

*Figura P3.2. Ejercicio diseñado para la evaluación de una Unidad Didáctica*

Proyecto experimental del doctorado: “aplicaciones didácticas de la historia local” (Curso 2012-2013)	
Programa de Cualificación Profesional Inicial.	Ayuntamiento de Torre Pacheco
Alumno: _____	Nº: _____

MODULO: desarrollo personal, sociocultural y para la ciudadanía. BLOQUE: cultura, sociedad y recursos comunitarios. **TEMA: nuestra historia y sus aportaciones económicas y culturales.**

1. Describe las fases culturales que forman nuestra historia y cuáles son los momentos históricos de su cambio.
2. Describe los momentos históricos y las transformaciones económicas que cada cambio histórico tiene para el municipio, región o para el país (en forma de cuadro)
3. Dibuja o describe un elemento patrimonial importante para ti, perteneciente a cada ciclo económico, y explica que representa actualmente para nosotros.
4. Realiza una reflexión sobre nuestra cultura, indicando que representa para la convivencia y el desarrollo económico de nuestra Región.

Espacio respuesta alumno
--------------------------

### **b. Fase 2. Conocimientos intermedios**

Se vuelve a pasar el mismo cuestionario.

### **c. Fase 3. Conocimientos finales**

Se vuelve a pasar el mismo cuestionario.

Se trata del relleno o realización del mismo ejercicio en cada una de las fases de conocimiento, para ir cotejando los resultados de su aprendizaje desde su comparación.

En cuanto a **las preguntas del cuestionario** se corresponden íntegramente con los contenidos conceptuales de la unidad didáctica diseñada para el cumplimiento de los objetivos educativos curriculares del curso.

No existe libro de texto ni asignatura específica de Historia, sino una sola prescripción de contenido formativo basado en el objetivo temático: "*conocer, comprender y respetar la identidad cultural propia y ajena, mediante la aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia* (DBC: B-II, 11)".

Por ello el profesor dispone de libertad para diseñar su unidad didáctica, que en nuestro caso consiste en formular unos contenidos adaptados a nuestra experiencia educativa. Para ello utilizamos los conocimientos cercanos al alumno, desde el conocimiento de su entorno "local y familiar", que se amplía a lo regional y se complementa con las aportaciones de éstos a las propuestas de mejora de la convivencia. Se siguen propuestas didácticas modernas, empleando tareas realistas y relevantes, que entronquen directamente con la vida cotidiana de los alumnos, para que éstos puedan no sólo aprender la realidad, sino también explicarla produciéndose así un aprendizaje significativo (Pérez, 1999).

En nuestro proyecto, el medio de motivación para el conocimiento del alumno y de sus apreciaciones críticas, mediante las aportaciones de "*historia local y familiar*", se cumplimenta por el conocimiento de las características históricas, económicas, patrimoniales y humanas del municipio. Se hace énfasis en los acontecimientos históricos o culturales que propician los cambios de tendencias y sus implicaciones en la

familia, en la convivencia entre semejantes y en la interrelación entre distintas culturas. Su finalidad es la de que el alumno adquiriera, aparte de conocimientos, una base de correlación de los acontecimientos históricos en el devenir de los pueblos y de las diferentes culturas, que le permitan obtener una base crítica de los acontecimientos sociales y de sus identidades culturales.

En conclusión se pretende motivar al alumno, desde la explicación del entorno en el que vive y de los hábitos y características de la familia a la que pertenece, estableciendo una comparación con otras posibilidades o circunstancias de contextos y convivencias.

La potencialidad de la Historia Local y de la relaciones y características de las familias de convivencia, en educación y en sus aplicaciones didácticas, se encuentran ampliamente expuestas en el apartado de fundamentación teórica.

## 6.5. Diseño de las Unidades Didácticas

Para la segunda fase del proyecto de intervención en PCPI, y siguiendo el diseño general del proyecto, se exponen seis Unidades Didácticas, para que puedan ser aplicables y desarrolladas por cualquier otro profesor en cursos siguientes.

*Tabla P3.24. Modelo para el diseño de una unidad didáctica*

### GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD

DENOMINACIÓN	Nombre basado en un TEMA prescrito por el DBC de los PCPI
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Módulo nº: al que pertenece el Bloque. Bloque nº: al que pertenece el tema. <b>Contenido:</b> contenido del tema elegido y prescrito por el DCB regulador.
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por: (breve descripción de su idoneidad).
OBJETIVO GENERAL	Conocer, comprender y respetar,... etc., correspondiente al bloque de conocimiento y al bloque correspondiente al tema (prescrito por el DBC)
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4. Desarrollar el conocimiento de los elementos básicos..... 5. Comprender las aportaciones..... 6. Reconoce y argumenta el derecho propio y ajeno a..... Explicitados desde el Objetivo General.
TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª Aprendizaje. 2ª Trabajo personal. 3ª Trabajo de grupo.

METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma los referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno.</li> <li>- Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos.</li> <li>- Implica actitud participativa del alumno.</li> </ul> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo.</li> <li>- Se asimila por compromiso entre el grupo.</li> </ul>
CONTENIDOS	<p>Conceptos: Los correspondientes al conocimiento del tema elegido.</p> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de textos referentes a.....</li> <li>2. Visualizaciones de videos sobre.....</li> <li>3. Trabajo personal: realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal durante la sesión y la salida cultural.</li> <li>4. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>5. Trabajo de grupo: comparación entre los distintos trabajos y las lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y el control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de las aportaciones de ....., realización del trabajo personal final, con aportaciones del grupo y del profesor, y propuestas de convivencia.</li> </ol> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y por la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y por la escritura.</li> <li>- Desarrollo del espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y de respeto de las identidades.</li> </ul>
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos sobre ..... Cómics de ..... Periódico sobre.....</li> <li>- Presentación y video sobre ..... Salida cultural a .....</li> <li>- Aportaciones de vivencias y de relatos personales de los alumnos del municipio y de los inmigrantes, estableciendo comparaciones entre las referencias culturales de este contexto y su país de origen.</li> </ul>
TRANSVERSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y de conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: la convivencia democrática, el derecho a la propia cultura y el respeto a los “otros”.</p>
EVALUACIÓN	<p>1ª Inicial: conocimientos previos.</p> <p>2ª Procesual: adquisición de conocimientos y de actitudes personales.</p>

	<p>3ª Final: adquisición de compromiso y de conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p><b>CRITERIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos y calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación en la actividad: personal, educativa y social.</li> </ul>
--	--

### **6.5.1. Análisis del diseño de las unidades didácticas**

Para el estudio pormenorizado de la Unidad Didáctica diseñada iremos analizando los distintos bloques que la componen.

#### **6.5.1.1. Justificación**

No se inventan temas con contenidos de conocimiento, sino que se desarrollan los puntos o indicadores que contempla el Documento Curricular Base (DCB) que manifiestan los PCPI, recogido en la Orden 12176/2008 del 12 septiembre, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En su preámbulo se establece que el Decreto 291/2007 de 14 de septiembre, por el que se expresa el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, ha de ser considerado en la organización y funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, organizados en Módulos, Bloques y Temas.

El DCB citado no explicita los contenidos de los temas, sino sólo su denominación, por lo cual el profesor tiene que libertad para elegir los contenidos que lo expliciten.

Nuestro criterio de contenidos se basa en contenidos cercanos a la cotidianidad del alumno. Nuestra propuesta se implementa mediante la planificación de una propuesta didáctica realizada desde los elementos de conocimiento que aportan la

historia local (el mundo cercano al alumno) y las características de sus vivencias familiares (experiencia inmediata).

En la literatura de investigación didáctica cada vez resulta más frecuente la acepción a la utilidad de lo local como valor didáctico de reconstrucción histórica, de significación del contenido en el alumno y de valoración del conocimiento como utilidad (Folchi, 2000).

Los elementos propios de lo local y familiar aportan valor cognitivo, educativo y metodológico a los contenidos basados en "lo local y la experiencia cercana" (Grupo de investigación Clío 92, 1995), que complementado con la aportaciones didácticas de las salidas escolares en el medio rural (Vilarrasa, 2002) constituyen un exponente de la necesidad de su desarrollo en las unidades didácticas.

#### **6.5.1.2. Introducción**

En este apartado el profesor se plantea los contenidos a introducir, el cómo y para qué, a través de un planteamiento de intenciones de proyecto revisable, realizado para otros años o por otros profesores en años venideros.

#### **6.5.1.3. Objetivo general y objetivos específicos**

Estos objetivos vienen contemplados por el DCB en los objetivos generales del Módulo, y los objetivos particulares se pueden obtener de los criterios de evaluación marcados para cada Bloque.

De las citadas legislaciones, destacan las siguientes: el Decreto 291/2007, del 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; la Orden de 14 de julio de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En ellas se establece la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y que los alumnos amplíen sus competencias básicas para proseguir

estudios en las diferentes enseñanzas, de conformidad con el artículo 30.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Siguiendo el art. 3 de la Orden de 14 de julio de 2008, de la Consejería de Educación CARM., los objetivos generales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial deben:

- *Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y..., con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y posibilidades.*
- *Facilitar experiencias positivas y enriquecedoras de convivencia y de trabajo, para que los alumnos reconozcan sus valores personales y se sientan capaces de convivir y trabajar con los demás.*
- *Desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo de manera autónoma y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.*

En cuanto a los objetivos específicos marcados por la programación general, se establecen:

- *Adquirir la competencia comunicativa mínima (comprensión-expresión, sobre todo oral), que permita al alumnado magrebí acceder a los aprendizajes del taller y a desenvolverse en todos los ámbitos que necesite.*
- *Adquirir técnicas y destrezas instrumentales básicas, que faciliten a los alumnos el aprendizaje de las actividades del taller, y les permitan, en su caso, continuar estudios de formación profesional.*
- *Proporcionar los conocimientos necesarios para que comprendan la realidad que les rodea, su propio mundo personal y su relación con los demás.*
- *Fomentar actitudes y valores que les capaciten para un mayor crecimiento personal: autoestima, solidaridad, actitud crítica, capacidad de iniciativa, estilos de vida más saludables,...*

#### **6.5.1.4. Temporización**

Para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje el tema se desarrolla en tres sesiones continuadas, aunando las horas semanales establecidas en el horario general, que básicamente dispone de tres sesiones semanales para "socio-natural", con una duración de 55 minutos cada una. Nuestro diseño lo que hace es concentrar dichas sesiones en un mismo día y organizarlas de la siguiente forma:

- 1ª sesión. El profesor presenta el tema a estudiar y los objetivos a conseguir, los cuales se encuentran escritos en la pizarra al comenzar la clase. Antes de la entrega de la documentación necesaria para el desarrollo de la sesión, el alumno realiza el "cuestionario de conocimientos iniciales". Posteriormente se entrega la documentación del tema al alumno y éste procede a su estudio. Esta sesión se conecta con las actividades complementarias semanales, que se aprovechan para efectuar visitas y salidas patrimoniales, del medio y del entorno, visita a biblioteca, etc.

La documentación puede ser en papel, en soporte informático, en presentación Power Point, visionado de documental o parte de una película. A veces se realiza en la misma salida al campo o a la ciudad, como documento que debe rellenar al alumno con las apreciaciones personales de lo que ocurre, con las explicaciones del profesor, o con las informaciones que aportan los mismos alumnos inmigrantes de sus países de origen acerca del tema medio-ambiental o de la salud.

- 2ª sesión. El alumno realiza un trabajo sobre el tema, apoyado en aclaraciones particulares dadas por el profesor. Dicho trabajo se guarda como "cuestionario de conocimientos intermedios", para apreciar los conocimientos que es capaz de adquirir el alumno por sus propios medios. Esta sesión representa lo que en la enseñanza estandarizada del proceso de enseñanza-aprendizaje es equivalente al desarrollo de un tema impartido por el profesor.

- 3ª sesión. Esta sesión es considerada por la investigación como una parte fundamental de la innovación educativa, para la consecución de los objetivos de

enseñanza-aprendizaje en esta tipología de programas y de alumnos. Se planifica como una discusión o debate de grupo dentro de una enseñanza de tipo cooperativo, ya que en la formación del conocimiento intervienen todos los sujetos.

La sesión, controlada por el profesor como moderador, consiste en que un alumno cualquiera expone lo que ha aprendido del tema, es decir, lee el trabajo del cuestionario y, cuando ha terminado, cada compañero le aporta los datos que él no ha expuesto o le pide la defensa de los que ha expuesto. De este modo se repasa entre todos los alumnos los temas desde varias visiones.

Durante este proceso se exponen visiones críticas sobre el tema, produciéndose grupos de opinión y de defensa de tesis, y se llega a acuerdos de interpretación o de convivencia entre distintas opciones, culturas, cuestiones de convivencia, y oportunidades. Se trata del momento máximo de expresión y de formación de conciencia y de conocimiento crítico. La sesión acaba con la cumplimentación del "cuestionario de conocimientos finales". Este cuestionario final nos aporta la ampliación de conocimiento que adquiere el alumno, gracias a la aportación de la experiencia diseñada.

#### **6.5.1.5. Metodología**

En un trabajo con esta tipología de jóvenes, la metodología ocupa un papel relevante, pues la forma de enseñar condiciona el rechazo o el interés del joven hacia su formación. Ésta no debe de reproducir los métodos tradicionales que han vivido en su experiencia escolar.

La citada normativa (Decreto 291/2007 de 14 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia DCB de desarrollo de los PCPI) se prioriza por necesidades planteadas:

- *El trabajo se realizará en grupos reducidos, combinando el trabajo individual y el trabajo cooperativo.*

- *Se deben de ofrecer contenidos significativos centrados en las vivencias de los alumnos, así como una práctica educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de todo el alumnado.*

El Área de Formación Básica debe incluir los contenidos esenciales de las enseñanzas básicas, seleccionados de acuerdo con las finalidades de los programas de Iniciación Profesional. Así el art. 17, en su punto 2, expone: *que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda adquirir el carácter individualizado que estos programas requieren... en cuanto a actitudes, competencias, capacidades y conocimientos básicos.*

Por tanto, la metodología se caracterizará por ser:

- a) *Individualizada.* Se trata de partir de la situación de cada alumno/a, de sus lenguajes y códigos culturales y de amoldarse a su ritmo de aprendizaje. Esto implica realizar actividades diversas adaptadas a los diferentes alumnos, así como desarrollar las estrategias necesarias para elevar su autoestima.
- b) *Participativa.* Los alumnos/as deben sentirse protagonistas de su aprendizaje. No hay un profesor que sabe y unos alumnos que no saben, sino que todos los conocimientos y habilidades que se adquieran son producto de una búsqueda en común. Es labor del profesor facilitar al alumno el aprendizaje, siendo el alumno el que protagoniza su aprendizaje y su proceso (Miralles y Rivero, 2012). En nuestro caso el alumno participa en el conocimiento final del tema mediante su aportación, exponiendo su trabajo a sus compañeros y a través de la posterior discusión para llegar a los contenidos finales.
- c) *Motivadora.* Para que los alumnos estén interesados en su formación es preciso incentivarlos y que los contenidos les sean significativos, para lo cual hay que partir de sus experiencias y centros de interés. Además es preciso que dichos contenidos les sean útiles para ellos mismos, para su oficio o para sus estudios posteriores (Santisteban, 2011; Tapia, 1992; Arenas, 1998), mediante el estudio de su contexto y de sus propias experiencias cercanas a las que buscan

significado. Se trata de crear interés, de despertar la curiosidad y de estimular el deseo.

- d) *Crítica*. Es preciso fomentar la capacidad crítica hacia sí mismos y hacia lo que les rodea, para crecer como personas responsables y autónomas. Para Miralles, Molina y Ortuño (2011) connotaciones para la innovación son: *la reflexión crítica y la participación activa del alumno, el dialogo, la negociación y el consenso*. Aspectos que trabaja nuestro diseño al ser el alumno el que se forma y reflexiona con la documentación aportada por el profesor, elabora y defiende su conocimiento, ejerciendo una crítica constructiva basada en su experiencia personal sobre los conocimientos aprendidos, llegando a conseguir consensos de conocimiento con sus compañeros.
- e) *Activa*. Aprender en y a través de la acción. El trabajo en su taller será el punto de partida de su aprendizaje. La teoría y la información estarán al servicio de la práctica y servirán para modificarla.
- f) *Grupal*. Hemos de aprovechar la importancia que para el joven posee el grupo de iguales, para fomentar el trabajo colectivo y las actitudes solidarias y de compañerismo, junto con el respeto hacia los ritmos de cada uno.
- g) *Interdisciplinar*, ya que la realidad es global, no tiene sentido dividir el conocimiento en parcelas desconectadas entre sí. En la medida de lo posible tenderemos hacia la globalización e interdisciplinariedad de las diferentes áreas.

Desde un punto de vista educativo nuestro diseño metodológico se basa en las siguientes prioridades:

- a) Una enseñanza individualizada
  - Es el propio alumno, el que individualmente con su información y su propia experiencia, va a formar su conocimiento y va a desarrollar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, contando con apoyo personalizado del profesor.

- La metodología propicia que cada alumno consiga o adquiriera mayor o menor conocimiento, en función de sus circunstancias particulares de desarrollo cognitivo, formativo, cultural, lingüístico, socio-cultural o de capacidades.
- La metodología propicia que cada alumno experimente un nivel de incremento de sus perspectivas escolares y profesionales, en función de sus circunstancias personales, ya que el esfuerzo y rendimiento conseguido no será igualitario por no ser igualitarias las condiciones de acceso al programa.

b) Aprendizaje significativo

- Basado en las experiencias personales del alumno y en los conocimientos previos de su contexto, actual o anterior. Los referentes informativos y formativos son los referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno y a partir de ellos se le amplía el campo de conocimiento, mediante información, actividades, visitas, visionados, búsquedas de contenidos, etc. (Coll, 1991; Folchi, 2000).
- El alumno aprende desde una postura activa y participativa, donde él es el protagonista de su aprendizaje, y alcanzara mayor o menor conocimiento y desarrollo competencial en virtud de su implicación y, sobre todo, de la significación que para él represente.

c) Aprendizaje cooperativo

La fase individualizada se completa con una fase de aprendizaje por medio de la cooperación, a través de las aportaciones y de la discusión crítica del grupo. Se complementa por el compromiso entre el individuo y el grupo.

#### **6.5.1.6. Contenidos**

La selección de los contenidos de las unidades didácticas constituye la clave del éxito de las mismas y en parte está inspirada en las indicaciones que recoge la Ley

Orgánica 2/2006 del 3 mayo, Título Preliminar, Capítulo I: Principios y fines de la educación, Artículo 1: Principios. Así consideramos que:

- Dichos contenidos deben de estar inspirados en la información o en las experiencias constatables y cercanas al alumno.
- Dichos contenidos deben de ser útiles.
- La información de dichos contenidos debe de ser expuesta de forma que el trabajo le resulte motivador a los alumnos, tanto a nivel personal como social y profesionalmente y le permita la defensa de sus propias opiniones y la adquisición de una postura crítica.
- Se debe de respetar el ritmo de aprendizaje del alumno y prestarle los apoyos que requiera.
- La metodología empleada debe permitir al alumno llegar hasta donde sea capaz de avanzar, en virtud de sus características e intereses personales, ya que por la diversidad de características de acceso al programa, cada alumno conseguirá un distinto grado de adquisición de conocimiento.

En conclusión el profesor elegirá o creará contenidos próximos al conocimiento del alumno, inspirados en las experiencias familiares y del entorno local que éste posea, para que desde estos conocimientos se pueda ampliar su campo perceptivo y formativo.

Puede servir de guía el Artículo 13 de la ley citada reguladora de los PCPI, en la cual se indica que *“los módulos formativos de carácter general posibilitarán el desarrollo de las competencias básicas necesarias para la transición desde el sistema educativo al mundo laboral”*. A ello se añade que: *“los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los módulos anteriores se establecen en el Anexo VIII. El módulo de competencias básicas tomará como referencia los contenidos mínimos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, para los cursos primero y segundo, regulado por el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la*

#### **6.5.1.7. Materiales y recursos didácticos**

Este punto es el diferenciador y propio de nuestro proyecto, ya que lo diferencia de otras opciones existentes, al sustentarse en la información local y de contexto regional, así como en las experiencias y en las vivencias que se proporcionan al alumno para captar su interés.

Requiere del mayor esfuerzo del profesor de PCPI, ya que para la consecución de sus objetivos, no posee libros o cuadernos de texto normalizados que le apoyen en el desarrollo de los contenidos.

Así nuestro proyecto se basa en los materiales y recursos siguientes:

##### **a) Material de prensa y de divulgación**

Como sostienen Blanco (2004), Villareal (1988) y el Ministerio de Educación, entre los recursos más idóneos utilizamos:

- Las revistas de carácter periódico local y comarcal.
- Los periódicos con información local y regional.
- Las lecturas sobre rasgos de las diversas culturas que han conformado nuestro presente.
- Textos didácticos sobre cultural local.

##### **b) Salidas culturales y material turístico:**

- Salida cultural para la visita de elementos patrimoniales cercanos.
- Folletos sobre el patrimonio y la cultura, proporcionados por la Oficina Municipal de Turismo, el Ayuntamiento y asociaciones culturales locales y comarcales.
- Cuadernos didácticos realizados por la Oficina de Municipal de Turismo.

c) Trabajos de aula:

- Aportaciones de las vivencias y de relatos personales acontecidos a los compañeros y a los alumnos del municipio y comparación con los acaecidos a los alumnos inmigrantes en su país de origen.
- Elaboración de presentaciones informáticas.
- Cuadernos y trabajos realizados por los propios alumnos de cursos anteriores.

Todos ellos son recursos educativos (Hernández, 2003) que se encuentran al alcance del alumno y del profesorado, proporcionando un acceso generalizado a la información (Folchi, 2000) y constituyendo un potencial de las salidas escolares (Vilarrasa, 2002; Niño, 2012).

#### **6.5.1.8. Transversalidad**

En este apartado hay que tener en cuenta la intencionalidad de los programas, que viene explicitada en la propia legislación, tendiendo a la integración de saberes y a la formación de actitudes y de valores integrados en sus objetivos globales o generales. De este modo son fines:

- *El fomento de la lectura con fuente de conocimiento.*
- *El fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y de conocimientos.*
- *El fomento y desarrollo del análisis crítico, como medio de resolución de conflictos y de progreso personal y comunitario.*
- *La relación con la paz, la igualdad, la tolerancia y otras culturas, religiones, etc.*

#### **6.5.1.9. Criterios específicos de evaluación**

Para la evaluación del conocimiento de las unidades didácticas se emplea la siguiente serie de indicadores, basados en los criterios de evaluación prescritos en la legislación referida:

- 1ª Inicial: conocimientos previos.
- 2ª Procesual: adquisición de conocimientos y de actitudes personales.
- 3ª Final: adquisición de compromiso y del conocimiento compartido grupal de los objetivos.

Entre los criterios específicos o indicadores de evaluación, esta investigación propone:

- La exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.
- La organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos y calidad del texto.
- El planteamiento y el desarrollo del discurso.
- La opinión crítica y las aportaciones positivas a la convivencia.
- El interés y la motivación personal, educativa y social, en la actividad.

### 6.5.2. Ejemplo de unidad didáctica aplicada

*Tabla P3.25. Ejemplo de unidad didáctica*

#### **UNIDAD DIDÁCTICA 2. PATRIMONIO**

##### **GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD**

<b>DENOMINACIÓN</b>	<b>EL PATRIMONIO CULTURAL</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Desarrollo curricular PCPI. Módulo II: desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 3: cultura, sociedad y recursos comunitarios. <i>Contenido:</i> 2. Rasgos y expresiones de la cultura
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes y un alumno de la India. Se pretende que a través del conocimiento de los restos culturales y patrimoniales de su entorno de convivencia, conozcan los elementos identificativos que los diferencia y a su vez los unen con los demás pueblos y regiones. Además se pretende que les permita establecer lazos de respeto y de cooperación mutua para el desarrollo de la convivencia y del progreso personal, familiar y local.
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Conocer, comprender y respetar la identidad cultural propia y ajena, mediante la aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y con tolerancia (DBC: B-II, 11).

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar el conocimiento de los elementos patrimoniales de su entorno y de una cultura regional común.</li> <li>2. Comprender la cultural actual, como expresión del pasado de los pueblos y de las culturas anteriores.</li> <li>3. Potenciar el progreso personal en una comunidad de acogida multicultural, por la tolerancia de la cultura de los otros.</li> </ol>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<p>3 SESIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª: aprendizaje.</li> <li>- 2ª: trabajo personal.</li> <li>- 3ª: trabajo de grupo.</li> </ul>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo parte de referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno. Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos. Implica actitud participativa del alumno.</p> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa. El aprendizaje se forma con las aportaciones y la discusión crítica del grupo y se asimila por compromiso entre el grupo.</p>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos patrimoniales del municipio: ejemplos y origen.</li> <li>- Patrimonio: definición, tipos y cultura que representan.</li> <li>- Aspectos locales y regionales.</li> <li>- Aspectos económicos, religiosos, sociales, laborales y educativos.</li> <li>- Los restos patrimoniales como forma de desarrollo personal y potenciador del respeto y tolerancia del “otro”.</li> </ul> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de textos referentes a la cultura local y a sus restos patrimoniales. Información global sobre los restos culturales antecedentes y actuales: causas, tipos, desarrollo, etc.</li> <li>2. Visitas cercanas a restos patrimoniales. Exposición sobre el patrimonio local y su conexión regional. Exposición de experiencias y de opiniones propias y referencias de los alumnos inmigrantes.</li> <li>3. Trabajo personal: realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal durante la sesión y durante la salida cultural.</li> <li>4. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>5. Trabajo de grupo: comparación entre los distintos trabajos y lagunas existentes en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la unidad didáctica. Reflexión conjunta de las aportaciones de las diversas culturas a la sociedad actual. Realización del trabajo personal final, con aportaciones del grupo y del profesor y propuestas de convivencia.</li> </ol>

	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo del espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y de respeto de las identidades.</li> </ul>
<b>MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto didáctico sobre el patrimonio cultural local. Guía Patrimonial de Torre Pacheco. Autor: Domingo Pedreño y Ros (Tesis Máster. Universidad de Murcia).</li> <li>- Folletos sobre el patrimonio de la Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco. Los Molinos de Viento.</li> <li>- Cuaderno didáctico: yacimiento paleontológico: la sima de las Palomas. Oficina de Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco.</li> <li>- Lecturas realizadas sobre rasgos de las diversas culturas que han conformado nuestro presente.</li> <li>- Salida cultural para la visita de elementos patrimoniales cercanos.</li> <li>- Aportaciones de vivencias y de relatos personales de los alumnos del municipio y de inmigrantes comparativos entre este contexto y su país de origen.</li> </ul>
<b>TRANSVERSALIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y de conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y de progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Promover la Paz, la igualdad, la tolerancia y la relación con otras culturas y religiones.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>1ª Inicial: conocimientos previos.  2ª Procesual: adquisición de conocimientos y de actitudes personales.  3ª Final: adquisición de compromiso y de conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p><b>CRITERIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos y calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>

En el ANEXO 4 del proyecto se expone la legislación aducida y las unidades didácticas diseñadas.

## **7. Recursos del proyecto**

Para llevar a cabo sus objetivos la investigación cuenta con los siguientes recursos:

### **7.1. Humanos**

- Profesores de Formación Básica del Programa de Cualificación Profesional Inicial desarrollado por el Ayuntamiento de Torre Pacheco, en la modalidad de Talleres Profesionales.
- Técnicos designados por los centros culturales.
- Alumnado procedente de los Perfiles Profesionales desarrollados durante el curso escolar 2011-2012 y 2012-2013.

### **7.2. Materiales**

- Centro de Formación y Empleo del Ayuntamiento de Torre Pacheco.
- Restos arqueológicos, locales y comarcales: casas solariegas, Iglesias, veredas, aljibes, balsas, construcciones varias y elementos patrimoniales naturales diversos.
- Materiales didácticos elaborados por los profesores tutores para el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje diseñadas.
- Materiales informativos, turísticos y didácticos elaborados por la Oficina Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco.
- Prensa regional y boletines informativos periódicos de ámbito local, procedentes del Ayuntamiento de Torre Pacheco y de su biblioteca pública.

## 8. Resultados del proyecto

En primer lugar abordamos los resultados del proyecto desde la intervención durante el primer año experimental. En Anexo 3 de este proyecto se expone el vaciado de los datos.

### 8.1. Resultados del proyecto, año experimental 1º. Curso 2011-2012

#### 8.1.1. Resumen de los datos de los cuestionarios por bloques de información (curso 2011-2012)

##### a. Cuestionario inicio de curso: agrupación por bloques de información

- Bloque I. “causas del fracaso y del abandono escolar” (preguntas: 1, 3 y 7)

*Tabla P3.R.1. Causas del fracaso y abandono escolar*

PREGUNTA 1	¿En qué curso dejaste los estudios?, ¿por qué los dejaste?
Resultados	Un 53,8% del alumnado (7 sobre 13) abandona el sistema escolar en los estudios de 1 <sup>er</sup> ciclo ESO y el 46,2% realizando los de 2º ciclo. En un 84,6% abandonan los estudios por la falta de estudio y el absentismo escolar. El resto 15,4% (2 alumnos) los abandonan ante la dificultad de las enseñanzas o el no parecerles interesantes dichas enseñanzas.
PREGUNTA 3	¿Cuáles fueron los principales problemas para seguir el ritmo del curso?
Resultados	El alumnado cree en la utilidad de la enseñanza (11 sobre 13), la cual justifica por adquisición de aprendizajes básicos para su desarrollo laboral (11 sobre 13) y para su desarrollo personal (2 sobre 13).
PREGUNTA 7	¿Crees que eran útiles las enseñanzas que has recibido?, ¿por qué?
Resultados	9 (69,2%) alumnos destacan su imposibilidad de seguir el ritmo del curso por causa de la falta de estudio y del absentismo. Y 4 (30,7%) lo consideran debido a la metodología empleada en el aula, la cual no permite captar la atención del alumno.

Realizando una valoración global de este cuestionario se obtiene que la mayoría de los alumnos que acceden a los programas PCPI (53,8%) abandonaron el sistema escolar con solo estudios terminados de 1.<sup>er</sup> ciclo de la ESO, mientras que el resto se encontraba cursando 2º ciclo ESO.

En su mayoría (84,6%) opinan que se debió a problemas derivados del absentismo escolar y de la falta de estudio, mientras que el resto (15,4) lo considera debido a la dificultad y al exceso de las asignaturas.

Un 85% de los alumnos aprecia que la enseñanza debe de ser útil y lo justifica por la adquisición de los aprendizajes útiles y un 15% para el desarrollo personal.

Matizando el problema fundamental de la dificultad para seguir el ritmo del curso, un 69,2% considera que es fruto del absentismo y de la falta de estudio, mientras que un 30,7% cree que se debe a la metodología del aula, la cual no es capaz de captar la atención del alumno.

**- Bloque II. “dificultades y preferencias de las temáticas y asignaturas” (preguntas: 2, 4, 5 y 6)**

*Tabla P3.R.2. Dificultades y preferencias de las temáticas y asignaturas*

PREGUNTA 2	¿En qué asignaturas has tenido más dificultades?
Resultados	En un 72,2% las mayores dificultades se presentan en ciencias e idiomas. El resto no explica nada. 4 alumnos unen la falta de motivación a la complejidad de la asignatura y a no poder entenderla. 3 alumnos la consideran un fruto de cuestiones personales.
PREGUNTA 4	¿Comprendías los contenidos de las asignaturas por medio de las explicaciones del profesor?
Resultados	Un 50% de los alumnos indica que el profesor no explica bien, mientras que un 50% de los alumnos afirma lo contrario.
PREGUNTA 5	¿Te interesaban las temáticas de estudio? ¿Cuál de ellas te gustaba más?
Resultados	En general se aprecia un bajo interés por la temática de las asignaturas (un 23%). El resto (77%) contestan: no o alguna vez. Existe una falta de uniformidad en la preferencia por las asignaturas de ciencias (7), de letras (7), idiomas (2) y deportivas (4). Nota: varios alumnos dan respuestas múltiples, por lo que consignamos el número de veces que son expuestas. Existen apreciaciones esporádicas tales como conocer el pasado y hacer resúmenes.
PREGUNTA 6	¿Por qué razón no se hacían interesantes los contenidos de las asignaturas que no te gustaban?
Resultados	12 sobre 14 alumnos aluden a las razones de la falta de interés por los contenidos debido a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas personales (al alumno no le gusta la asignatura)</li> <li>- Metodológicos (falta de comprensión temática)</li> <li>- Estilo de profesor (produce aburrimiento o no entendimiento)</li> <li>- Sistema educativo (posee contenidos difíciles)</li> </ul>

Observando la tabla anterior se ve que las asignaturas que presentan mayores dificultades son las ciencias técnicas y el idioma (en un 72%).

Respecto a la comprensión de las explicaciones del profesor un 50% del alumnado opina que el profesor no explica bien y por eso no le entienden. Sólo un 23% de los alumnos muestra interés por la temática de las asignaturas.

No existe una uniformidad en la preferencia por las asignaturas de ciencias o de letras. Algún alumno expresa su interés por el conocimiento del pasado y por hacer resúmenes.

**- Bloque III. “implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales” (preguntas: 8, 9 y 10)**

*Tabla P3.R.3. Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales*

PREGUNTA 8	¿Tenían relación los contenidos con tu propia experiencia? ¿Se utilizaba la historia local en las clases?
Resultados	El alumno cree que la relación de los contenidos con la experiencia vital es baja (30,7%). Sólo en la mitad de las ocasiones (5 sobre 9) el profesor pone ejemplos locales. Para el resto (69,3%) el profesor no usa dicho tipo de ejemplos.
PREGUNTA 9	¿En las asignaturas de Ciencias Sociales se hacían salidas escolares? ¿Dónde os llevaban? ¿Dichas salidas servían para algo?
Resultados	El sistema educativo no propicia las salidas escolares, sólo un 23 % del alumnado ha realizado alguna. El alumno cree que las salidas mejorarían su aprendizaje (4) y les ayudarían a conocer su entorno (2).
PREGUNTA 10	¿Crees que partir de tus experiencias familiares y del entorno local de tu vida puede hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas?
Resultados	El alumno ve positiva la experiencia local y familiar para hacer atractivos los contenidos, pero en su explicación sólo el 30,7% lo relacionan con la acción didáctica. La mayoría (un 69,3%) lo relaciona con sus aspectos personales o socio-culturales.

De los datos obtenidos se desprende que el alumnado que accede al programa, no aprecia una relación directa entre los contenidos del mismo y sus experiencias vitales; sólo un 30,7 % indica la existencia de dicha relación. Un 55,5% del alumnado indica que el profesor utiliza ejemplos locales en sus explicaciones.

Los alumnos opinan que el sistema educativo no propicia las salidas escolares, las cuales han sido realizadas sólo por un 23 % del alumnado. Un 66,6 % afirman que las salidas mejorarían su aprendizaje y un 33,3 % opina que dichas salidas les serviría para conocer su entorno.

Los alumnos consideran positiva la experiencia de lo local y familiar para hacer atractivos los contenidos de las asignaturas. Un 69 % de alumnos relacionan dicha experiencia con sus aspectos personales y socio-culturales, pero sólo el 30,7 % lo relacionan con la acción didáctica.

**a. Resumen del cuestionario de opinión de los alumnos al final del curso sobre su nueva situación escolar (Curso escolar 2011-2012)**

*Tabla P3.R.4. Situación de los alumnos al final del curso*

Nivel de estudios	Repeticiones	Respuestas de los alumnos
Último curso aprobado	1º eso / 4 2º eso/ 5 3º eso/ 6	El 60 % del alumnado (9 sobre 15) sólo tiene estudios de 1 <sup>er</sup> ciclo de la ESO. El resto (40%) tiene estudios de 3º ESO.
Incidencias		Durante el curso se producen tres bajas por expulsión y dos nuevas altas Tres alumnos no realizan el cuestionario por ausencia, debido a un contrato de trabajo.

**- Bloque I. “Causas de superación del curso escolar” (preguntas: 1, 5, 6, 12, 13 y 14)**

*Tabla P3.R.5. Causas de superación del curso escolar*

PREGUNTA 1	¿Cuáles fueron las principales dificultades para seguir el ritmo del curso?
Resultados	1. Del 100% de los alumnos que terminan el curso ninguno expresa dificultad para seguir el curso, sólo uno (perteneciente al grupo de los extranjeros) matiza deficiencias de comprensión lingüística. 2. El 66,7% de los alumnos que terminan el curso matizan, además, que se debe a factores metodológicos y al estilo de enseñanza del profesor (4 matizan su mejora por la metodología del aula y 2 por el estilo de enseñanza del profesor).
PREGUNTA 5 y 6	¿Crees que son útiles las enseñanzas que has recibido? ¿Por qué?
Resultados	A todos los alumnos les resultan útiles los conocimientos adquiridos. De 9 alumnos que terminan, a 6 les son necesarios para continuar sus estudios y continuar progresando, y 4 lo centran en el saber hacer, aprender a hacer y conocer.
PREGUNTA 13	¿Han mejorado tus rendimientos y notas escolares durante este curso? ¿Por qué?
Resultados	Todos los alumnos reconocen haber mejorado el rendimiento escolar y las notas. Para 4 alumnos se debe al cambio de metodología, a través de una enseñanza más adaptada a cada alumno. Para 3 alumnos se debe al estilo del profesor, exponiendo los contenidos de forma fácil. Para 2 alumnos la

	razón se encuentra en un mayor interés personal.
PREGUNTA 12	¿Crees que la enseñanza, basada en la construcción de conocimientos por ti mismo y desde tus propios conocimientos, mejora tu aprendizaje? Razónalo.
Resultados	Todos los alumnos creen que la enseñanza, basada en la construcción de conocimientos por sí mismos y desde sus propios conocimientos, mejora su aprendizaje. A 5 les ha ayudado a conocer tanto sus fallos como sus conocimientos, lo cual le permite aprender más fácilmente. Para 3 alumnos este tipo de enseñanza le facilita aprender según el nivel de conocimiento de cada uno, sin olvidar las notorias diferencias existentes entre el nivel de conocimiento de cada uno y que cada uno está llamado a llegar al nivel que pueda. Para 1 alumno el profesor constituye un constructor de conocimiento diario y ayuda al alumno.
PREGUNTA 14	Realiza una aportación personal para mejorar la comprensión de los temas en los alumnos que realicen el próximo curso.
Resultados	En cuanto a las aportaciones indicadas por los alumnos para mejorar en cursos posteriores: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los aspectos personales precisan de una mejora en la comprensión de la lengua por parte de los alumnos extranjeros.</li> <li>- Los aspectos metodológicos precisan mantener la metodología de trabajo y su programación.</li> <li>- El profesor/estilo enseñanza precisa una mejora del interés y de la experiencia individual de los alumnos.</li> <li>- El sistema educativo precisa aumentar las horas lectivas en matemáticas y en lengua.</li> </ul>

En cuanto a la valoración global del Bloque I se observa que el 100% de los alumnos carecen de problemas para superar el curso. Se expresa una matización de un alumno extranjero por desconocimiento del idioma.

Las causas que los alumnos indican para la mejor superación del curso son: el cambio de metodología, enseñanza adaptada a cada alumno (44,4%), el estilo del profesor, exponiendo los contenidos de forma fácil (33,3%), y un incremento del interés personal por parte del alumno (22,2%).

Todos los alumnos han valorado útiles los conocimientos recibidos considerándolos necesarios para continuar sus estudios y para progresar (66,6%), y para saber hacer, aprender a hacer y conocer (44,4%).

Todos los alumnos reconocen haber mejorado el rendimiento escolar y las notas por el cambio experimentado en la metodología seguida, dando lugar a una enseñanza adaptada a cada alumno (44,4%), con un estilo del profesor basado en la exposición de los contenidos de forma fácil (33,3%) y por un mayor interés personal (22,2%).

Todos los alumnos creen que la enseñanza, basada en la construcción de los conocimientos por sí mismo y desde sus propios conocimientos, mejora su aprendizaje. Ello se produce porque le ayuda a conocer sus fallos y sus conocimientos, le sirven para aprender más fácilmente (55,5%) y le facilitan el aprender según el nivel de conocimiento de cada uno, teniendo en cuenta que existe una gran diferencia en el nivel de conocimiento de cada uno y en que cada uno está llamado a llegar al nivel que pueda (33,3%. El profesor aparece como un constructor de conocimiento diario y ayuda al alumno (11,1%).

En los aspectos individuales es necesario mejorar la comprensión de la lengua en los alumnos extranjeros (33,3%). En los aspectos metodológicos se requiere mantener la metodología de trabajo y su programación (33,3%). En las aportaciones del profesor se precisa mejorar el interés y la experiencia individual de los alumnos (22,2%). Finalmente, en el sistema educativo hay que aumentar las horas lectivas en matemáticas y lengua (11,1%).

- **Bloque II. “Dificultades y preferencias en relación a las temáticas y a otras asignaturas” (preguntas: 2, 3 y 4)**

*Tabla P3.R.6. Dificultades y preferencias en relación a las temáticas y a otras asignaturas*

PREGUNTA 2	¿Has comprendido mejor los contenidos de las asignaturas, a través de tu trabajo personal?
Resultados	Todos los alumnos que terminan el curso valoran afirmativamente la mejora de la comprensión, por medio del trabajo personal realizado desde su conocimiento de base, y no del trabajo grupal o realizado en el aula (enseñanza personalizada y adaptada a cada alumno). De las 7 matizaciones expresadas por los alumnos que terminan, para 5 de ellos la mejora de la comprensión de los contenidos se debe al cambio de la metodología utilizada en el aula, al enfatizar el trabajo personal y realizarse desde el conocimiento personal. Para 2 de ellos se debe a la acción del profesor por medio de su explicación y de su presentación de los contenidos. No hay aportaciones negativas.
PREGUNTA 3	¿A qué crees que se debía?
Resultados	De los 9 alumnos que finalizan el curso, 5 hacen referencia al desarrollo personal, al nivel de captación, al conocimiento de su nivel, a la asistencia y a la práctica. 4 alumnos matizan el cambio metodológico con respecto a su experiencia anterior, como es el caso de su adaptación a su nivel de estudios y la comprensión del nivel básico.

PREGUNTA 4	¿Qué temáticas de estudio te han gustado más?
Resultados	<p>De 9 alumnos a 7 les gustan las matemáticas, a 3 las matemáticas y la lengua, a 1 todas y a 1 el taller.</p> <p>El gusto por las asignaturas lo encuentran en el motivaciones personales, como por ejemplo en el desarrollo personal, (3), en el saber hacer (2), en el aprender a hacer y en el futuro (2) y en el gustar y darse bien (2).</p>

De este modo se observa que todos los alumnos que terminan el curso valoran afirmativamente la mejora de su comprensión, por medio del trabajo personal realizado desde su conocimiento de base, y no desde el nivel del grupo o del aula (enseñanza personalizada y adaptada a cada alumno).

De las siete matizaciones expresadas por los alumnos que terminan; el 71,5% de ellas corresponden a la mejora de la comprensión de los contenidos debido al cambio de la metodología utilizada en el aula, al enfatizar el trabajo personal y haberse realizado desde el punto de partida del conocimiento personal. Para el 28,5% corresponden a la acción del profesor por medio de su explicación y de su presentación de los contenidos. No hay aportaciones negativas.

Para el 55,5% de los alumnos la mejora de la comprensión de debió al desarrollo personal, al nivel de captación, al conocimiento de su nivel y a la asistencia y práctica. En cambio para el 44,4% se debió al cambio metodológico con respecto a su experiencia anterior, como es el caso de la adaptación a su nivel de estudios y a la comprensión del nivel básico.

Respecto a las temáticas de estudio que más le han gustado, de los 9 alumnos que acaban el curso: a 7 les gustan las matemáticas, a 3 las matemáticas y la lengua, a 1 todas y a 1 el taller. Los alumnos encuentran el gusto por las asignaturas en motivaciones personales, tales como: el desarrollo personal (3), el saber hacer (2), el aprender a hacer y el futuro (2) y el gustar y darse bien (2).

- **Bloque III. “Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales” (preguntas: 7, 8, 9 y 10)**

*Tabla P3.R.7. Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales*

PREGUNTA 7	¿Tus propias experiencias y el conocimiento de la información local han mejorado la comprensión de los contenidos que aprendiste?
Resultados	Todos los alumnos aprecian que mejora su comprensión de los contenidos: el trabajo personal individual y la información local. De los 9 alumnos que terminan, 6 observan su mejora por la adaptación del aprendizaje a sus conocimientos personales y 3 por la adaptación a su ritmo de aprendizaje.
PREGUNTA 8	¿Se utilizaba, por ejemplo, la historia local en las clases?
Resultados	Todos los alumnos trabajan con la información local, la cual les aporta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A 5 alumnos, metodología de trabajo: al aprender por comparación.</li> <li>- A 2 alumnos, formas de conocimiento personal: ver para saber.</li> <li>- A 2 alumnos, el elemento del conocimiento cultural.</li> </ul>
PREGUNTA 9	¿En las asignaturas de Ciencias Sociales, hacíais salidas escolares? ¿A dónde os llevaban?
Resultados	Todos los alumnos han realizado salidas escolares en las asignaturas de Ciencias Sociales. 6 alumnos enfatizan la aportación al conocimiento personal aplicable a los contenidos de las asignaturas: ver y conocer el entorno cultural y su vegetación, recoger muestras plantas y dibujar el patrimonio. 3 alumnos enfatizan en la observación de los conocimientos socio/culturales: avances tecnológicos y aprender historia y cosas interesantes a nivel local.
PREGUNTA 10	¿Crees que servían para algo? (sobre la pregunta anterior)
Resultados	A todos los alumnos les resulta de utilidad para mejorar su aprendizaje. 6 alumnos aprenden por comparación (metodología de aprendizaje) 2 alumnos aprenden por información y por conocimiento personal
PREGUNTA 11	¿Crees que partir de tus experiencias familiares y del entorno local de tu vida pueden hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas? Razónalo.
Resultados	8 de los 9 alumnos que terminan opinan que las referencias locales y familiares mejoran el interés por el conocimiento. Para 3, se deben a aportaciones personales Para 6, se deben a aspectos metodológicos de aula: partiendo de sus conocimientos le es más fácil captar las diferencias con los otros (3), les proporciona una mejor comprensión desde el entorno (2) y por medio de la comparación con las otras culturas (1).

Todos los alumnos aprecian que gracias a las propias experiencias y el conocimiento de la información local han mejorado la comprensión de los contenidos, mediante el trabajo personal individual y la información local. Un 66,6% observan que su mejora se ha producido por la adaptación del aprendizaje a sus conocimientos personales. Para el 33,3% se debe a la adaptación a su ritmo de aprendizaje.

Todos los alumnos han trabajado con la información histórica local. Al 55,5% de los alumnos la información histórica local les ha aportado metodología de trabajo: al aprender por comparación. Al 22,2%, les ha proporcionado formas de conocimiento personal: ver para saber. Al 22,2%, les ha concedido un elemento de conocimiento cultural.

Todos los alumnos han realizado salidas escolares relativas a contenidos de Ciencias Sociales. Los alumnos enfatizan la aportación que han producido las salidas a su conocimiento personal, aplicable a los contenidos de las asignaturas, tales como: ver y conocer el entorno cultural y su vegetación, recoger muestras plantas y dibujar el patrimonio (66,6%), así como el progreso producido en la observación de los conocimientos socio/culturales, como por ejemplo los: avances tecnológicos, aprender historia y cosas interesantes locales (33,3%).

Para 8 de los 9 alumnos que terminan, las referencias locales y familiares mejoran el interés por el conocimiento. De ellos, el 66,6% cree que se debe a aspectos metodológicos de aula: partiendo de sus conocimientos actuales le es más fácil captar las diferencias con los otros (3), mejor comprensión desde el entorno y por no tener libro (2), por comparación con las otras culturas (1); y para el 33,3%, se debe a aportaciones personales.

### 8.1.2. Conclusiones. Comparativa de los datos relativos al primer año de la experiencia en PCPI

*Tabla P3.R.8. Comparativa datos entre inicio y fin curso 2011-2012*

*Bloque I: causas del "fracaso y abandono escolar"*

<b>Bloque I. "Causas del fracaso y abandono escolar"</b>	
Datos de inicio curso 2011-12	Datos de fin del curso 2011-12
La mayoría de los alumnos que acceden a los programas PCPI (53,8%) abandonaron el sistema escolar con estudios terminados de 1 <sup>er</sup> ciclo de la ESO.	El 60% del alumnado (9 sobre 15) sólo tiene estudios de 1 <sup>er</sup> ciclo de la ESO. Durante el curso se producen tres bajas por expulsión y dos nuevas altas. No realizan el cuestionario tres alumnos, ausentes por contrato de trabajo.

<b>Bloque I. “Causas del fracaso y abandono escolar”</b>	
Datos de inicio curso 2011-12	Datos de fin del curso 2011-12
<p>Todos los alumnos tuvieron problemas para superar el curso. En su mayoría (84,6 %) opinan que se debió a problemas derivados del absentismo escolar y de la falta de estudio.</p> <p>Matizando el problema fundamental, la dificultad para seguir el ritmo del curso, se debió a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El absentismo y la falta de estudio, en un 64,3%.</li> <li>2. La metodología del aula, al no captar la atención del alumno, un 28,6%.</li> </ol> <p>El alumno aprecia que la enseñanza debe ser útil. Se justifica por la adquisición de los aprendizajes en un 85% , y para el desarrollo personal en un 15%</p>	<p>El 100% de los alumnos no tienen problemas para superar el curso. Se expresa una matización de un alumno extranjero por desconocimiento del idioma.</p> <p>La causa fundamental que produce una mejor superación del curso es el cambio de metodología, manifestada en una enseñanza adaptada a cada alumno (44,4%), el estilo profesor que expone los contenidos de forma fácil (33,3%) y un incremento en el interés personal por parte del alumno (22,2%).</p> <p>Todos los alumnos han valorado útiles los conocimientos recibidos, desglosándolos en: necesarios para continuar sus estudios y progresar (66,6%), y para saber hacer, aprender a hacer y conocer (44,4%).</p> <p>Todos los alumnos reconocen haber mejorado el rendimiento escolar y las notas debido al cambio de metodología: enseñanza adaptada a cada alumno (44,4%), el estilo profesor que expone los contenidos de forma fácil (33,3%) y el mayor interés personal (22,2%).</p> <p>Todos los alumnos creen que la enseñanza basada en la construcción de conocimientos por sí mismos y desde sus propios conocimientos, mejora su aprendizaje.</p> <p>Las motivaciones son: conocer mis fallos y mis conocimientos, que me sirven para aprender más fácilmente (55,5%); aprender según el nivel de conocimiento de cada uno. Existe mucha diferencia de nivel de conocimiento. Cada uno debe de llegar al nivel que pueda (33,3%). El profesor aparece como constructor del conocimiento diario y ayuda al alumno (11,1%).</p> <p>Los alumnos proponen la mejora en cursos posteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos individuales: mejorar la comprensión de la lengua a los alumnos extranjeros (33,3%).</li> <li>- Aspectos metodológicos: mantener la metodología de trabajo y su programación (33,3%).</li> <li>- Aportaciones del profesor: mejorar el interés y la experiencia individual de los alumnos (22,2%).</li> <li>- Sistema educativo: aumentar las horas lectivas en Matemáticas y Lengua (11,1%).</li> </ul>

Con la incorporación de nuevos alumnos para cubrir las bajas, disminuye el nivel de los alumnos con estudios terminados superiores al 1<sup>er</sup> ciclo de la ESO, del

53,8% al 60%. Parte del alumnado final del curso, un 25%, se incorpora al puesto de trabajo, una vez conocidos los contenidos del oficio y antes de concluir el curso.

El alumnado cambia la tendencia de fracaso escolar por la de éxito para poder superar el curso. La única matización se refiere a dificultades con el idioma, por parte de alumnos extranjeros.

La experiencia irrumpe en el 100% de los alumnos con la tendencia al absentismo escolar y a la falta de estudio (64,3%) y de atención (28,3%).

Todos los alumnos valoran la utilidad de los conocimientos adquiridos. Mientras que en el pasado opinaban que “deberían ser útiles”, ahora opinan que “son útiles”, aportando su necesidad para continuar estudios y su progreso personal (66,6%), y para saber hacer, aprender a hacer y conocer (44,4%).

Todos los alumnos han mejorado su rendimiento escolar y sus calificaciones finales debido a: *un cambio de metodología adaptada a cada alumno (44%), la exposición de contenidos de forma fácil (33,3%) y un mayor interés personal del alumno (22,2%)*.

Los alumnos mejoran su aprendizaje, mediante la construcción de conocimiento por sí mismos y desde sus propios conocimientos. Los alumnos “han aprendido a aprender”.

Los alumnos exponen que el motivo de su superación escolar se debe a: conocer mis fallos y mis conocimientos, que me sirven para aprender más fácilmente (55,5%); aprender según el nivel de conocimiento de cada uno., al haber alumnos con mucha diferencia de nivel de conocimiento, y así llegar cada uno al nivel que pueda (33,3%); el profesor como constructor de conocimiento diario y ayuda al alumno (11,1%).

Los alumnos sostienen la necesidad de mejorar en cursos posteriores desde su propia experiencia de éxito escolar, basándose en:

- Aspectos individuales: mejorar la comprensión de la lengua en los alumnos extranjeros (33,3%).
- Aspectos metodológicos: mantener la metodología de trabajo y su actual programación (33,3%).
- Aportaciones del profesor: mejorar el interés y la experiencia individual de los alumnos (22,2%).
- Sistema educativo: aumentar las horas lectivas en matemáticas y en lengua (11,1%).

*Tabla P3.R.9. Comparativa de datos entre el inicio y el fin del curso 2011-2012, bloque II. "Dificultades y preferencias de temáticas y de asignaturas"*

<b>Bloque II. "Dificultades y preferencias de temáticas y de asignaturas"</b>	
Datos del inicio del curso 2011-2012	Datos de fin del curso 2011-2012
<p>Las asignaturas que presentan mayores dificultades son las ciencias técnicas y los idiomas, en un 72%, y de éstos, la mitad por motivos de comprensión del idioma o lengua.</p> <p>Respecto a la comprensión de las explicaciones del profesor, el 50% del alumnado opina que el profesor no explica bien y por eso no le entienden. Sólo un 23% de los alumnos presentan interés por la temática de las asignaturas.</p> <p>No existe una preponderancia en el gusto por el saber, entre las asignaturas de ciencias o de letras. Algún alumno expresa su interés por el conocimiento del pasado y por hacer resúmenes.</p>	<p>Los alumnos no expresan dificultad para seguir el curso. Respecto a las temáticas de estudio que más les han gustado, de los 9 alumnos que acaban el curso a 7 les gustan las matemáticas, a 3 las matemáticas y la lengua, a 1 todas y a 1 el taller.</p> <p>Los alumnos encuentran el gusto por las asignaturas en las motivaciones personales, tales como: desarrollo personal (3), saber hacer (2), aprender a hacer y el futuro (2), y gustar y dársele bien (2). Todos los alumnos que terminan el curso valoran afirmativamente la mejora de su comprensión, gracias al trabajo personal realizado desde su conocimiento de base, y no por el nivel del grupo o del aula (enseñanza personalizada y adaptada a cada alumno).</p> <p>De las siete matizaciones expresadas por los alumnos que terminan, el 71,5% de ellas corresponden a la mejora de la comprensión de los contenidos gracias al cambio experimentado en la metodología del aula, al enfatizar en el trabajo personal y realizarse desde el punto de partida de conocimiento personal. Para el 28,5% de ellas, corresponden a la acción del profesor por medio de su explicación y de su presentación de los contenidos. No hay aportaciones negativas.</p> <p>Para los alumnos la mejora de la comprensión de debió a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para el 55,5%, a motivos personales: desarrollo personal, nivel de captación, conocimiento de su nivel, asistencia y práctica.</li> <li>- Para el 44,4%, el cambio metodológico con respecto</li> </ul>

	a su experiencia anterior, como es el caso de la adaptación a su nivel de estudios y a la comprensión del nivel básico.
--	---

Tras su experiencia en este curso, el alumno ha pasado de encontrar sus mayores dificultades en la asignatura de matemáticas (en un 72%), a que la asignatura que más le gusta son las matemáticas (en un 88,8%). Carecemos de referencias al idioma, por no estudiarse en este curso.

Respecto a la comprensión de las asignaturas, al alumno ha pasad, de no comprender las explicaciones del profesor (en un 50%), a expresar su interés por las asignaturas, por la influencia que las mismas ejercen en su desarrollo personal (33,3%), en su saber hacer y aprender a hacer por sí mismo y para su futuro laboral (44,4%) y gustar y dársele bien el curso (22,2%).

Todos los alumnos que terminan el curso valoran afirmativamente la mejora de su comprensión, por el trabajo personal realizado desde su conocimiento de base, y no por el nivel del grupo o del aula (enseñanza personalizada y adaptada a cada alumno). No hay aportaciones negativas.

Respecto a los contenidos, todos los alumnos expresan la mejora de su comprensión. Para el 71,5%, se debe al cambio de la metodología utilizada en el aula, al enfatizar el trabajo personal y realizarse desde el punto de partida del conocimiento personal. Para 28,5% de ellos se debe a la acción del profesor en la explicación y en la presentación de los contenidos.

Otra respuesta sobre la mejora de la comprensión de las asignaturas durante este curso escolar, comparado con su experiencia anterior, nos informa que los motivos de mejora son:

- Para el 55,5%, se trata de motivos personales: desarrollo personal, mejora del nivel de captación de los contenidos, conocimiento de su nivel de formación y asistencia habitual y práctica diaria.

- Para el 44,4%, se debe al cambio metodológico con respecto a su experiencia anterior, como por ejemplo la adaptación a su nivel de estudios y a la comprensión de conocimientos del nivel básico.

*Tabla P3.R.10. Comparativa de los datos entre el inicio y el fin del curso 2011-2012, bloque III. “Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales”*

<b>Bloque III. “Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales”</b>	
Datos de inicio del curso 2011-2012	Datos de fin del curso 2011-2012
<p>El alumnado que accede al programa no aprecia una relación directa entre los contenidos y sus experiencias vitales, que sólo un 30,7% las destaca.</p> <p>Un 55,5% indica que el profesor pone ejemplos locales en sus explicaciones.</p> <p>Los alumnos opinan que el sistema educativo no propicia las salidas escolares, que sólo han realizado el 23% del alumnado. Sin embargo el 66,6% de los alumnos opinan que las salidas mejorarían su aprendizaje. El 33,3% indica que les serviría para conocer su entorno.</p> <p>Los alumnos creen positiva la experiencia de lo local y familiar para hacer atractivos los contenidos de las asignaturas, que en general (69%) lo relacionan con sus aspectos personales y socio-culturales. Pero sólo el 30,7% lo relacionan con la acción didáctica.</p>	<p>Todos los alumnos aprecian que las propias experiencias y el conocimiento de la información local han mejorado la comprensión de los contenidos, mediante el trabajo personal individual y la información local. Un 66,6% observan su mejora por la adaptación del aprendizaje a sus conocimientos personales Para el 33,3% se debe a la adaptación a su ritmo de aprendizaje.</p> <p>Todos los alumnos han trabajado con la información histórica local. Al 55,5% de los alumnos les ha aportado metodología de trabajo al aprender por comparación. Al 22,2% les ha facilitado formas de conocimiento personal: ver para saber. Al 22,2% les ha concedido un elemento de conocimiento cultural.</p> <p>Todos los alumnos han realizado salidas escolares, relativas a contenidos de ciencias sociales.</p> <p>Los alumnos resaltan la aportación de las salidas a su conocimiento personal aplicable a los contenidos de las asignaturas, tales como: ver y conocer el entorno cultural y su vegetación, recoger muestras plantas y dibujar el patrimonio (66,6%), así como su influencia en la observación de los conocimientos socio/culturales, como por ejemplo en los avances tecnológicos, en el aprender historia y en algunas cosas interesantes a nivel local (33,3%).</p> <p>Para 8 de los 9 alumnos que terminan, las referencias locales y familiares mejoran el interés por el conocimiento. De ellos, el 66,6% cree que se debe a aspectos metodológicos de aula: partiendo de sus conocimientos actuales le es más fácil captar las diferencias con los otros (3), les proporciona mejor comprensión desde el entorno y por no tener libro (2), por comparación con las otras culturas (1); y para el 33,3%, se deben a aportaciones personales.</p>

Todos los alumnos aprecian una relación entre los contenidos de las asignaturas y sus propias experiencias, que pasan del 30,7 % anterior al 100 % actual. La mejora la explican por la comprensión de los contenidos, mediante el trabajo personal individual y la información local. En un 66,6% observan su mejora por la adaptación del aprendizaje a sus conocimientos personales. Para el 33,3% se debe a la adaptación a su ritmo de aprendizaje.

Las aportaciones de la información de lo local se manifiesta en los ejemplos locales utilizados por el profesor en sus clases, los cuales pasan del 55,5% anterior al 100% actual. Además las salidas escolares eran antes realizadas por el 23% del alumnado, mientras que ahora abarcan al 100% y todas ellas están relacionadas con los contenidos de las ciencias sociales. En su experiencia anterior, el 66,6% de los alumnos creían que “las salidas escolares mejorarían su aprendizaje”, ahora el 100% afirma que “mejora su aprendizaje”.

Los alumnos antes carecían de criterio, en cambio ahora exponen que “el conocimiento de lo local” les aporta:

- Al 55,5% de los alumnos, metodología de trabajo al aprender por comparación.
- Al 22,2%, formas de conocimiento personal: ver para saber.
- Al 22,2%, un elemento de conocimiento cultural.

Los alumnos enfatizan en la aportación de las salidas a su conocimiento personal aplicable a los contenidos de las asignaturas, tales como: ver y conocer el entorno cultural y su vegetación, recoger muestras plantas y dibujar el patrimonio (66,6%); la observación de los conocimientos socio/culturales, como avances tecnológicos, aprender historia y cosas interesantes locales (33,3%).

Para el 88,8% de los alumnos que terminan, las referencias locales y familiares mejoran el interés por el conocimiento. De ellos, el 66,6% cree que se debe a aspectos metodológicos de aula: partiendo de sus conocimientos actuales le es más fácil captar las diferencias con los otros (3), se produce una mejor comprensión desde el entorno (2) y se da la comparación con las otras cultura (1). Para el 33,3% se debe a aportaciones personales.

### **8.1.3. Análisis y discusión de los datos, experiencia 2011-2012**

#### **Bloque I: Causas del fracaso y abandono escolar**

Este bloque refleja las circunstancias que llevan al alumno a una situación más allá del fracaso escolar, concretamente de "no consecución de sus objetivos escolares", ya que en realidad no han aplicado el potencial de sus capacidades intelectuales a la tarea educativa. Más bien se trata de la influencia de ciertas circunstancias, como defiende Escudero (2000: 153) "muestra del tipo de escuela y sociedad que tenemos, de los principios imperantes y mecanismos de funcionamiento, que provocan efectos y particularidades en un grupo de sujetos".

Las condiciones "imperantes" del tipo de escuela los son también de la sociedad imperante, la cual impone los contenidos y habilidades que aprender, así como las metodologías y los materiales, en un escenario que afecta a las relaciones entre iguales-compañeros y entre adultos-profesores, relaciones que no todos son capaces de superar (Connell, 1994). Como matiza Escudero (2000: 162): "si el fracaso escolar existe es porque hay un sistema, una institución, unas tareas, requerimientos y reglas de juego dentro de la misma, así como unos criterios o parámetros establecidos que al ser aplicados a los sujetos, los producen y certifican".

Por ello son necesarios establecer los factores y las dinámicas escolares, personales y sociales que afectan al alumnado y les impiden responder de una manera "adecuada o normal" (Escudero, 2006), así como los momentos de su escolarización y las dificultades que han tenido para seguir con normalidad el currículo y la enseñanza regular (Álvarez, Moreno y Rodríguez, 2009). Por ello no se trata de fenómenos naturales, tal y como señala Escudero (2005).

La investigación realizada indica en porcentajes el bajo perfil de conocimientos del alumno (el 77% con estudios acabados de 1<sup>er</sup> ciclo de la ESO), así como la influencia del absentismo (permitido), de la falta de estudio (del 64%) y de la metodología del profesor en el aula, que no lleva a los alumnos a conseguir captar su atención (un 28,6%).

Se trata de la nueva metodología que promueve nuestra investigación, en la que los alumnos creen identificar las razones para su nueva experiencia de éxito. En un 55,5% se trataría de alcanzar el conocimiento tanto de sus fallos como de sus conocimientos. En un 33,3% consistiría en lograr un aprendizaje según el nivel escolar de cada uno y las limitaciones de sus expectativas. Finalmente en un 11,1% se trataría de la acción del profesor como constructor del conocimiento del alumno y no como fuente del conocimiento.

Mediante la exposición del trabajo en clase por cada alumno, éste puede cotejar, al oír la exposición de los compañeros, los errores cometidos y los conocimientos no captados sobre la documentación aportada por el profesor, constituyéndose el alumno en el supervisor de su propia formación. Permite que cada alumno progrese según sus propios conocimientos anteriores y traslada al alumno la construcción de su propio conocimiento, por medio de los materiales aportados por el profesor, por lo que el foco de atención del alumno deja de serlo el profesor, que es una de las causas que aduce el alumno para justificar su desinterés educativo.

Existen dificultades basadas en factores y dinámicas escolares, personales y sociales que necesitan ser tratadas continuamente, mediante la aplicación de un discurso, de acciones o de medidas a la diversidad, sobre el alumno que "no se ajusta" a los cánones escolares, al que hay que proporcionarle "un lugar diferenciado (un programa a medida)" y dinámicas de funcionamiento y aula en la que todos tengan cabida (Escudero, 2006).

Todo ello se confirma desde la aproximación a los programas en los estudios de Maruhenda y Navas (2004); Escudero (2006); González (2006); Moreno (2013), etc. Desde una conceptualización compleja hacen referencias, que aquí se evidencian y tipifican en la investigación, como los problemas y dificultades para el acceso y el seguimiento del currículo y de la enseñanza regular. Todos ellos están presentes en la vida y en el marco escolar del alumno y actúan como obstáculos de acceso al currículo común y obligatorio, constituyéndose en precursores del fracaso y de la exclusión en la escuela (Moreno y Porto, 2013).

El programa experimental rompe con esa experiencia y con la nueva metodología los contenidos proporcionan una "utilidad" a la enseñanza, para continuar los estudios y el progreso personal (del 66,6%) y para saber hacer y conocer cosas (44,4%). Una metodología que se adapta a las necesidades específicas de cada alumno (44%), a la exposición de contenidos de forma fácil (33,3%) y a una mejora del interés personal (22,2%).

## **Bloque II: dificultades y preferencias de temáticas y de asignaturas**

El alumno basa su cambio de tendencia en el gusto por las asignaturas; en la mejora de la comprensión, que le aporta su mejora en el desarrollo personal; en aprender a saber hacer por sí mismo, lo que le lleva al cambio de tendencia y al interés por conocer. Esta mejora de la comprensión se basa, según el alumno, en el trabajo personal realizado desde su base de conocimiento propio y no efectuado desde el conocimiento del grupo y del currículo, como tuvo en experiencias anteriores de escolarización, así como en la adaptación de los objetivos de cada alumno a sus características personales.

La metodología basada en actividades variadas facilita el aprendizaje en conceptos y la implicación de los alumnos. El trabajo realizado desde este enfoque permite un mayor aprendizaje por funcionalidad de los conocimientos adquiridos, tanto en el marco de la escuela, como de su vida cotidiana (Cabadas y Miralles, 2010). Todo ello refleja las afirmaciones de Escudero (2005); Connel (1985); Álvarez (2012); Moreno (2013) y Moreno y Porto (2013), de que cambiando las circunstancias se pueden obtener beneficios escolares significativos.

Se trata de proporcionar una metodología de trabajo basada, como se expone en las fichas-diario de profesor, en:

- La realización de las actividades relacionadas con las informaciones de la vida cotidiana del municipio y experiencias personales: identificación de los problemas por medio de la propia experiencia personal, características asociadas a cada problema e identificación de estos problemas y su conceptualización

mediante la lectura del periódico local o regional, las aportaciones documentales del profesor o el visionado de presentaciones, películas o documentales.

- La lectura y presentación por el alumno de su trabajo al grupo clase: puesta en común de grupo. Defensa y crítica de los trabajos por los alumnos. Sesión de discusión de grupo contralado por el profesor, que hace de moderador e introductor de temas no tratados o carentes de contenido. Revisión y reorientación del trabajo anterior con las aportaciones y críticas de los compañeros. Presentación por el alumno de su trabajo final y elaboración de una copia para su carpeta de trabajos del curso. Entrega de trabajos.

Las exposiciones de los trabajos realizados, la defensa de sus opiniones y la crítica constructiva ante los compañeros producen a los alumnos satisfacciones personales y les ayuda a comprender que sus expectativas de aprendizaje se pueden cumplir, a la vez que proporciona un protagonismo de éxito del que antes carecían, lo cual les autoafirma en su esfuerzo y en su éxito (Cabadas y Miralles, 2010).

Se comprueba la funcionalidad y la efectividad del trabajo que se lleva a cabo, mediante la utilización de metodologías distintas, diferentes recursos y la configuración de tiempos y de espacios. Cuanta más implicación se logra del alumno y mayor percepción tiene sobre su aprendizaje, mediante la realización del pre-test y pos-test, se propician apoyos que les permiten mayores progresos.

Reyes González (1999) proponía dotar de significado al aprendizaje, despojándole de lo mecánico y concediéndole un papel protagonista al alumno y de reflexión sobre lo conceptual. Los alumnos explican este cambio metodológico, en la comprensión y adquisición de los contenidos, basado en conocimientos cercanos, constatables y conocidos del alumno desde su contexto local y experiencias familiares. Un 71,5% lo explica por los cambios experimentados en la metodología del aula, el énfasis en el trabajo personal y desde la partida de sus conocimientos personales. Un 28,5% lo explica en el cambio producido en la acción del profesor y en la presentación de los contenidos.

Todo ello reafirma a los alumnos en que su cambio de tendencia en la consecución de sus objetivos escolares se debe a:

- Motivos personales. Desarrollo personal, mejora en la captación de los objetivos, conocimiento de su nivel competencial y la asistencia habitual y práctica diaria, lo que les lleva a aprender más fácilmente y a potenciar su interés por aprender. Como se puede observar por medio de los datos que hemos contrastado en la tabla 7.8., todo ello se produce al ser el alumno el que protagoniza su avance formativo, desde los conocimientos que le son propios, desde su propio ritmo de superación y contando con la ayuda personalizada de su profesor.
- Cambio metodológico. Respecto a su experiencia anterior se produce una adaptación a su nivel de estudios y a la comprensión de los conocimientos básicos.
- El profesor como constructor de conocimiento diario y ayuda al alumno.

### **Bloque III: Implicaciones del entorno familiar y local en la materia de Ciencias Sociales**

La experiencia coteja que una relación entre las experiencias personales y los contenidos de las asignaturas ayuda a la comprensión de los contenidos, ya que para el 88,8% de los alumnos, "las referencias locales y familiares mejoran el interés por el conocimiento", por su influencia en los aspectos metodológicos del aula (Clio'92, 1995).

La experiencia para los alumnos ha mejorado la comprensión de los contenidos, porque les ha permitido comprender los contenidos al adaptar el aprendizaje a sus conocimientos personales (66,6%) y a su ritmo de aprendizaje (33,3%).

*Desde el punto de vista de lo local se produce una mejora por:*

- La información local: ejemplos locales y salidas escolares, relacionados con los contenidos en Ciencias Sociales. Aprendizaje por comparación y nuevas formas de conocimiento personal: "ver para saber".

- Complemento de los conocimientos culturales. Ver y conocer el entorno cultural y su vegetación, dibujar el patrimonio, etc.
- Adaptación de los aprendizajes a los conocimientos personales y adaptación a su ritmo de trabajo. Conocer los avances técnicos aplicados a los intereses locales etc.

*Desde el punto de vista de la familia ayuda por:*

- Comprende sus particularidades y diferencias desde el entorno, como espacio en el que se desarrolla el hábitat familiar, le condiciona y socializa.
- Comparación con las otras culturas de los compañeros de clase y los vecinos del alumno.
- Partir de aportaciones personales.

La metodología adoptada permite, como hemos comprobado, un aprendizaje constructivista que otorga relevancia al contexto, permite la inclusión del significado y del propósito y permite una naturaleza interactiva, como propone Tenorio (2004): *mediante la co-construcción, desde la exploración de su conocimiento y ayudando al alumno a producir su saber desde su experiencia de lo local y familiar, que le ayuda a organizar su saber y a objetivarlo.*

Siguiendo la opinión de Nadal (1999) esta investigación manifiesta que los contenidos, tanto próximos como lejanos a la experiencia de los alumnos, deben de incluirse en los currículos, dado que los datos que hoy disponemos nos permiten defender que el alumno puede comprender unas y otras realidades (Nadal, 2000). Opiniones que sustentan los alumnos (tabla P3, R-9).

## **8.2. Resultados año segundo experimental en PCPI (curso 2012-2013)**

El segundo año de la intervención en PCPI se dedica a la implementación de la intervención desde dos puntos de vista:

- Aplicación de las unidades didácticas diseñadas por un profesor distinto al investigador, lo cual permitirá la aplicabilidad del diseño en los centros escolares.
- Registrar las fases en las que se produce la evolución del conocimiento por el alumno, desde tres tipos de registros: los conocimientos conceptuales, la organización del discurso y la reflexión crítica.

(Vaciado datos unidades didácticas en Anexo 5 de este proyecto P3)

### **8.2.1. Resumen de los datos de los cuestionarios de las unidades didácticas**

Los resultados, con diferentes connotaciones, son similares en las distintas unidades.

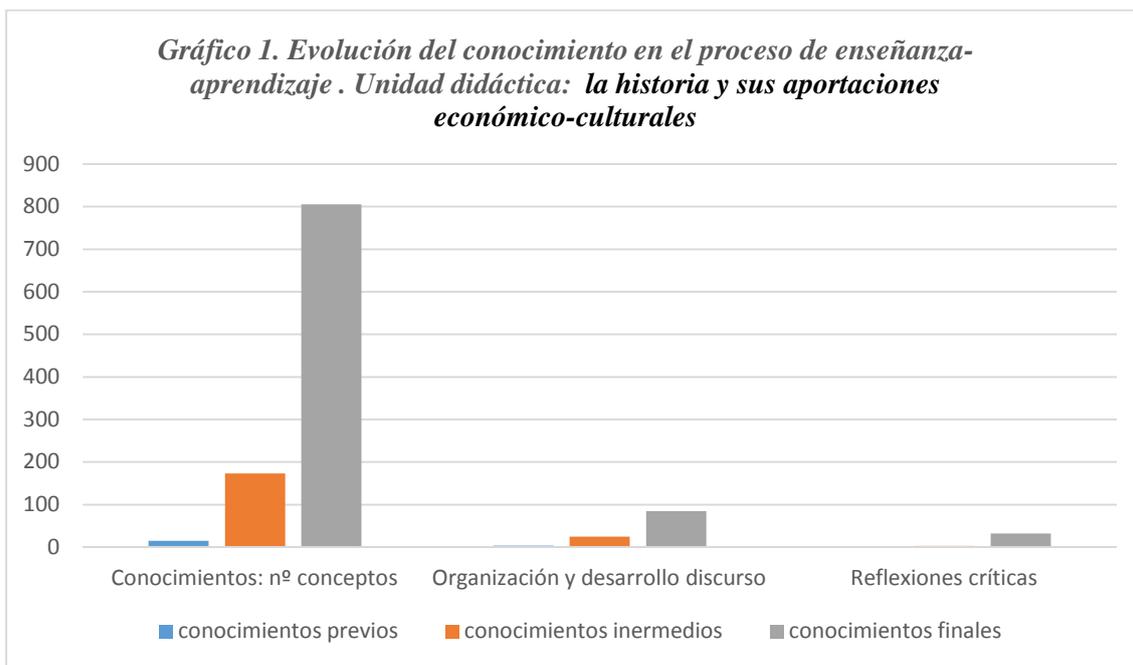
Como ya establecimos en el diseño de instrumentos de medida, los conocimientos del alumno se recogieron mediante cuestionario-examen, en tres momentos concretos:

- Los conocimientos iniciales a la acción didáctica que sobre este tema posee el alumno. Cuestionario de conocimientos previos.
- Los conocimientos que el alumno consigue mediante la lectura del material didáctico aportado por el profesor, la salida escolar, su experiencia, etc. Cuestionario de conocimientos intermedios.
- Los conocimientos finales que consigue el alumno, tras la exposición de su trabajo ante sus compañeros, la aportación de los trabajos de los otros

compañeros y la crítica grupal sobre el tema desarrollado. Cuestionario de conocimientos finales.

### Datos de la unidad didáctica 1. *La historia y sus aportaciones económico-culturales*

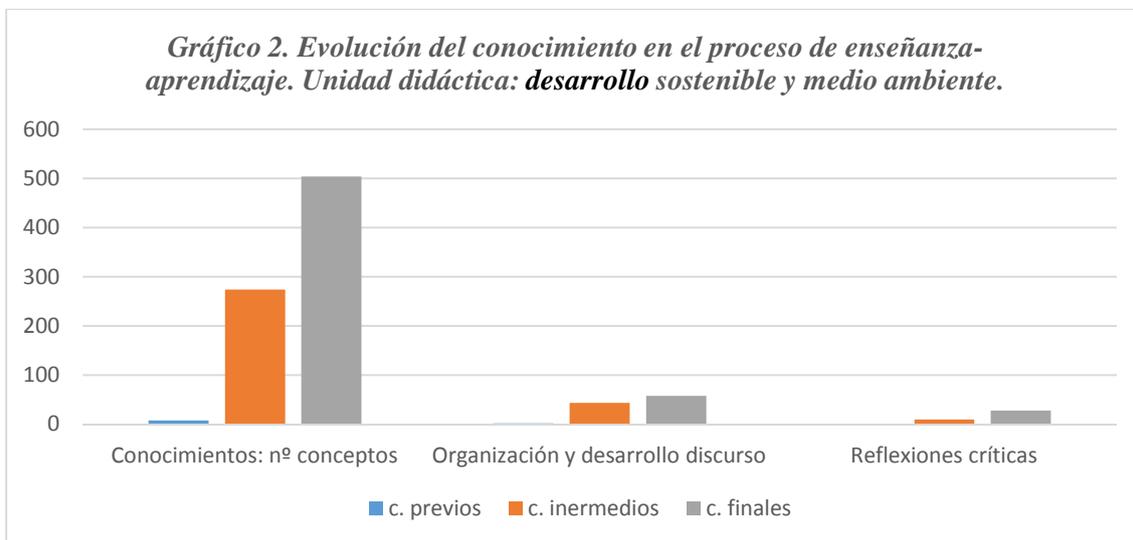
Tabla P3.R.11. Unidad didáctica 1. *La historia y sus aportaciones económico-culturales*, con su gráfico anexo.



Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	15	173	805	365,31%
Organización y desarrollo discurso	4	25	85	240,00%
Reflexiones críticas	2	3	32	966,66%

## Datos de la unidad didáctica 2. *Desarrollo sostenible y medio ambiente*

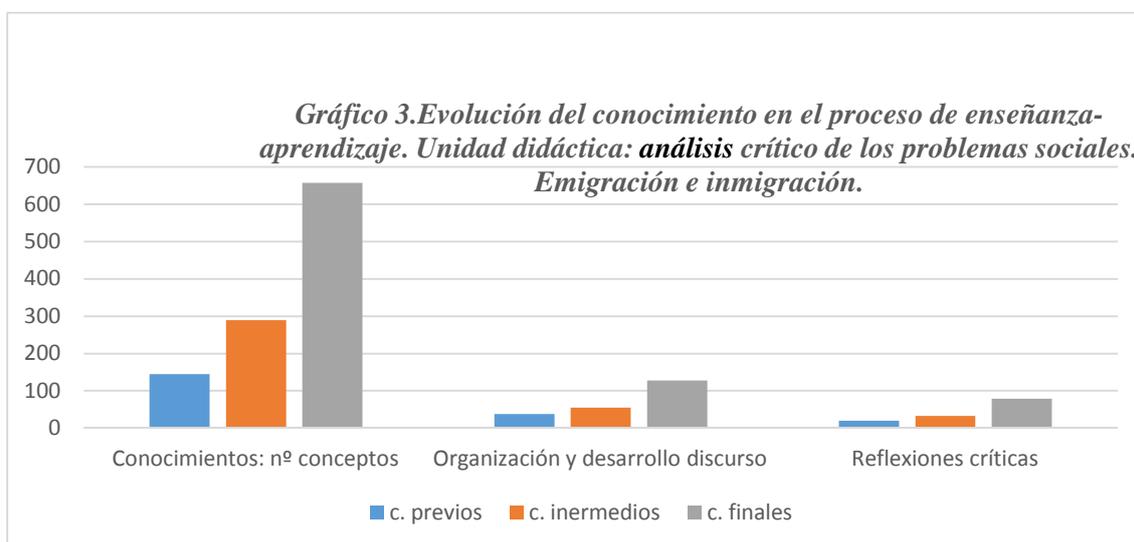
Tabla P3.R.11. Unidad didáctica 2. *Desarrollo sostenible y medio ambiente*, con su gráfico anexo.



Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	8	274	504	83,94%
Organización y desarrollo discurso	2	44	58	31,81%
Reflexiones críticas	0	10	28	180%

**Datos de la unidad didáctica 3. Análisis crítico de los problemas sociales. Emigración e inmigración.**

Tabla P3.R.12. Unidad didáctica 3. Análisis crítico de los problemas sociales. Emigración e inmigración, con su gráfico anexo.



Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	145	289	657	127,33%
Organización y desarrollo discurso	38	55	128	132,72%
Reflexiones críticas	20	33	79	139,39%

Para la exposición crítica de los resultados del segundo año experimental hemos elegido las tres primeras tablas gráficas de la experiencia, ya que aunque todas las experiencias didácticas estudiadas son similares, éstas contienen matizaciones significativas.

Los conocimientos previos sobre el tema han sido matizaciones significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, así en las unidades didácticas 1 y 2 (temas histórico-económicos y medio-ambiente) se observa el desconocimiento del alumno sobre el tema y su escasa presentación de discurso y de crítica sobre el mismo. Sin embargo, en la unidad didáctica 3 (inmigración y crítica problemas sociales) por sus vivencias, relaciones familiares y pertenencia a un contexto de alta presencia de población inmigrante, aporta al alumno conocimientos, desarrolla sus ideas mediante un discurso razonado y aporta reflexiones críticas significantes previas al desarrollo del tema.

En el cotejo de la evolución del conocimiento, por la aportación de conceptos significativos para el alumno, observamos que la captación de conocimientos se hace más significativa, según los conocimientos previos que sobre el tema, posee el alumno, produciendo la mayor adquisición tras la fase final de la exposición y del debate crítico de los trabajos. Todo ello aporta a la experiencia incrementos significativos positivos entre el 83,9%, cuando parte de conocimientos iniciales altos, y el 365,3%, respecto a los conocimientos intermedios, cuando parte de conocimientos iniciales mínimos, según el tema tratado.

La experiencia didáctica aporta incrementos significativos del cotejo de la mejora de organización y del desarrollo del discurso, proporcionando incrementos significativos entre el 31,8% y el 240%, según los temas tratados y según los conocimientos iniciales del tema tratado.

Del cotejo del desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, la acción didáctica diseñada proporciona incrementos significativos entre el 139,3% y el 996,6%, dependiendo del tema tratado.

Los mayores incrementos se producen por la acción de los debates críticos de los contenidos de los trabajos de los alumnos, siendo éstos los que tras la defensa de sus apreciaciones y la llegada a opiniones consensuadas, les producen mayor comprensión y retención de la información, a la vez que les inicia en la exposición y defensa razonada de sus argumentos. Además les inicia el pensamiento crítico y la toma de posiciones respecto a las opciones de los demás, aprendiendo a respetar las opiniones no propias y el respeto a la diversidad de las personas y de pensamiento.

### **8.2.2. Análisis y discusión de los datos**

En esta segunda fase se pone de manifiesto la metodología diseñada, mediante el desarrollo de las unidades didácticas creadas, basadas en:

- Un desarrollo temático desde el punto de partida de las apreciaciones y de las experiencias de los alumnos (Santisteban y Pagès, 2006).

- El desarrollo temático, el cual se basa en la búsqueda de conocimientos significativos para el alumno desde los cuales construir sus propios conocimientos, vinculándolos con su contexto local. Para Reyes González (1999) la *significabilidad del aprendizaje le despoja de lo mecánico y le da al alumno protagonismo y reflexión sobre lo conceptual*. También Folchi, (2000), Coll (1991) y Pibernat (2010) lo destacan en sus propuestas de aprendizajes significativos, mediante la construcción de significados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando el alumno comprende un contenido concreto al atribuirle un significado a través de un proceso personal de conocimiento.
- Una información de contenidos, apoyados en la experiencia familiar de los alumnos y en las informaciones del contexto local en donde residen, constituyen una propuesta del grupo italiano de opinión Clío, 92 (1995), para la mejora de los planes de estudios y de los programas educativos.
- Una información de contextos regionales y lejanos, que estimulen el aprendizaje de la diversidad por comparación de distintas posturas, circunstancias u opciones, como formas de motivación del alumno, que influyen directamente en el rendimiento, han sido estudiadas por Santisteban (2011) y Arenas (1988).
- Una exposición de las distintas apreciaciones personales sobre el mismo tema, que estimule no sólo la aportación de conceptos significativos, sino también de un discurso de exposición y defensa de su opinión (Alonso Tapia, 1992).
- Un debate final de las distintas posturas culturales y personales sobre el tema, que mediante su exposición razonada y su defensa, estimula el pensamiento crítico del alumno. Son varios los trabajos y autores que coinciden en que "la metodología basada en actividades variadas facilita el aprendizaje en conceptos y la implicación de los alumnos". Desde este enfoque el trabajo permite un mayor aprendizaje por funcionalidad de los conocimientos adquiridos, tanto en el marco de la escuela como de su vida cotidiana (Cabadas y Miralles, 2010).

Los presentes cuadros se han confeccionado en base a los criterios o indicadores de evaluación, como ya se indicó en el diseño de materiales para la medida de resultados de la experiencia, enumerados en las unidades didácticas, que se adjuntan en el Anexo 4.

Como se puede comprobar, el paso del conocimiento intermedio al conocimiento final es significativo. Con todo lo cual creo recogido, de forma suficiente, el progreso del aprendizaje del alumno con la aplicación metodológica utilizada y basada. Como nos recuerda Álvarez Méndez (2008), si partimos desde una concepción constructivista de la educación, aprender no es acumular contenidos, sino razonarlos hasta aprenderlos, interiorizarlos e incorporarlos a los esquemas mentales.

De este modo se comprueba la funcionalidad y la efectividad del trabajo que se lleva a cabo, mediante la utilización de metodologías distintas, de diferentes recursos y de la configuración de tiempos y espacios. Cuanta más implicación se logra del alumno y mayor percepción tienen sobre su aprendizaje, mediante la realización del pre-test y pos-test, se propician apoyos que les permiten mayores progresos.

Las exposiciones de los trabajos realizados, *la defensa de sus opiniones y la crítica constructiva, ante los compañeros, les producen satisfacciones personales y les ayuda a comprender que sus expectativas de aprendizaje se pueden cumplir, a la vez que proporciona un protagonismo de éxito, ante sus compañeros, del que antes carecían, lo que les autoafirma en su esfuerzo y éxito* (Cabadas y Miralles, 2010).

El aprendizaje en su fase final en colaboración con los compañeros, basado en la exposición, dialogo, negociación y consenso, son desarrollados por Santisteban (2006) en sus propuestas de aprendizaje cooperativo.

Así mismo se comprueba que, partiendo de conocimientos y de hechos históricos iniciales nulos, llega a conocimientos finales que producen satisfacción personal a los alumnos, como se aprecia en las exposiciones ante los compañeros de los trabajos realizados. Además son capaces de defender sus opiniones y de integrar las críticas constructivas de sus compañeros. Así mismo son capaces de apreciar, por sí mismos, los avances adquiridos (Cabadas y Miralles, 2010).

### **8.3. Conclusiones globales del proyecto en PCPI y cumplimiento de los objetivos**

El proyecto de intervención en Programas de Cualificación Profesional Inicial se ha desarrollado mediante un cambio en la metodología del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje, la vinculación del alumno a las fuentes de conocimiento y sus experiencias propias y la introducción de contenidos, para la consecución de los objetivos escolares, basados en conocimientos aportados por la " historia del contexto local y las experiencias familiares".

#### **8.3.1. Conclusiones globales**

De la información global obtenida entre el inicio y final del curso durante primer año de la experiencia (punto 8.1.1.), del contraste de los datos entre inicio y final del curso (punto 8.1.2.) y el análisis de sus datos (punto 8.1.3.); así como desde los resultados aportados por la aplicación de las Unidades Didácticas diseñadas durante el segundo año de la experiencia (8.2.1.) y del análisis de sus datos (8.2.2.); podemos concluir la experiencia realizada en PCPI en las siguiente apreciaciones:

##### *a) Tendencia hacia resultados escolares positivos*

El alumno *cambia de su tendencia* por la obtención de resultados negativos en su formación, por resultados positivos de éxito en la consecución de sus objetivos escolares de los PCPI.

Debido a un cambio en las condiciones en que se realiza la enseñanza, en la exposición de los contenidos y habilidades de aprendizaje, metodología y materiales que afectan al escenario de aprendizaje, a la relación con los compañeros y al papel del profesor. Estos aspectos nos llevan a la atenuación del absentismo escolar, a la recuperación de la atención del alumno y el conocimiento del nivel y posibilidades educativas de uno mismo.

b) *Reinserción educativa*

La metodología aplicada en los PCPI constituye un *recurso contra el "fracaso escolar" y un medio de reinsertar al alumno en el sistema educativo reglado*, al permitirle proseguir sus estudios en el segundo curso de formación optativa de estos programas. Gracias a ellos puede insertarse en el Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo cual permite al alumno proseguir los estudios regados, tanto en Bachiller como en los Módulos Formativos de Formación Profesional.

Todo lo cual le lleva a una nueva aproximación al sistema educativo reglado a fin de completar su formación básica y promoción personal, en unas condiciones mejoradas de expectativas de aprendizaje y de confianza en su superación.

c) *Didáctica basada en lo funcional y la experiencia*

La metodología se diseña sobre experiencias positivas propiciadas desde la observación de lo inmediato y basadas en actividades cotidianas y cercanas al alumno en su entorno municipal y familiar. Las experiencias personales, lecturas de problemáticas cercanas en la información local, el contraste de opinión con los compañeros, las revisiones críticas de los trabajos realizados y las aportaciones de los compañeros, son un medio para la autoafirmación personal de su esfuerzo y éxito. Todo ello redundará en una implicación del alumno y una mayor percepción que este tiene de su aprendizaje, al que dota de significado y funcionalidad.

Desde la construcción de conocimiento individualizado a un ritmo personal propio y a su nivel cultural y educativo, consecución de objetivos personalizados según el nivel formativo de cada alumno, la colaboración con los compañeros en el conocimiento final y la supervisión del profesor, se propician experiencias de éxito en la consecución de los objetivos escolares al eliminar

parte de los obstáculos de acceso al currículo que habían propiciado su exclusión.

*d) Interés por los contenidos*

Mediante la introducción de las referencias de su contexto histórico-social-económico de residencia y de sus experiencias familiares, en los contenidos formativos, el alumno de los PCPI se interesa por los contenidos y los aplica en su formación y según su nivel de conocimientos escolares y desarrollo curricular *consiguiendo una mejora significativa en el logro de sus objetivos escolares.*

*e) Metodología adaptada a las necesidades de los alumnos*

Mediante la metodología aplicada a los PCPI el alumno *mejora su formación y su comprensión* a nivel individual, al trasladarle la acción y control de la formación a su propio conocimiento, ritmo y nivel del alumno, resultando especialmente significativa la aportación del grupo-clase.

La metodología aplicada al mejorar la comprensión y el aprender por sí mismo propicia el interés por el conocimiento y desarrollo personal, novedoso en la experiencia personal educativa anterior del alumno, que le producen una satisfacción personal, haciéndoles capaces de exponer sus trabajos personales ante sus compañeros y ejercicio de la crítica constructiva, apreciando por sí mismos sus avances personales y su capacidades para la formación.

*f) Desarrollo personal*

El alumno *mejora sus conocimientos a nivel de conceptos, razonamientos y crítica*, ampliando su desarrollo personal no sólo por medio de conocimientos conceptuales de significado o datos de conocimiento, sino que

además es capaz de argumentar a través de una exposición razonada estructurada por bloques de contenido. Así se inicia en la crítica de los procesos sociales y en la defensa de sus propios criterios, basados en derechos deberes democráticos.

A su vez las particularidades familiares de los alumnos y de particularidades de las familias de otros alumnos extranjeros de otros climas, hábitos, cultura y religiones, permiten un enriquecimiento personal, que promueve un desarrollo personal y crítico del alumno.

g) *Conocimientos significativos*

La metodología aplicada, por medio de la aportación de conocimientos significativos cercanos al alumno, *aumenta la motivación* del alumno hacia su desarrollo escolar y personal.

La metodología basada en las relaciones de lo local con los contenidos de Ciencia Sociales mediante aprendizajes por la observación y comparación del conocimiento del entorno, la apreciación de los avances sociales, tecnológicos y económicos, las visitas al patrimonio, el acercamiento a la vegetación y fauna, el conocimiento de las manifestaciones culturales, la interactividad con los distintos, la socialización entre diferentes, etc., son los ejes de desarrollo de la motivación, la aportación de significación al conocimiento e instrumentalidad de lo cercano, en la formación del conocimiento y su comprensión.

Así, la metodología adoptada permite un aprendizaje constructivista, basado en la exploración del conocimiento, la relevancia del entorno y la experiencia en la organización de su saber y su objetivación.

h) *El conocimiento de las identidades*

La metodología aplicada se convierte para el alumno en *un medio de conocimiento de su contexto histórico-social-económico* y de las bases de su

cultura familiar. Permite el disfrute de lo común y la potenciación de las diferencias personales y culturales por el conocimiento de los acontecimientos históricos, sociales, económicos y su influencia en los rasgos y costumbres de la familia.

Es un medio para la formación comprensión de identidades personales, familiares y regionales.

*i) Las unidades didácticas*

El desarrollo y evaluación de las unidades didácticas muestran la potencialidad de las vivencias personales y las salidas observacionales del entorno en la mejora del conocimiento, desarrollo del discurso y actitud crítica del alumno, mediante el contraste de su propio conocimiento con los rasgos observados y las aportaciones de sus compañeros.

Es especialmente significativo, el momento o fase en que se produce mayor conocimiento, que es la fase de contraste y discusión del trabajo personal con los compañeros y el acuerdo por consenso de los conocimientos finales.

*j) El diseño de las unidades didácticas*

Se apoya en:

- La experiencia de lo cercano: conocimiento de "lo local y la familia".
- La potencialidad de la salida observacional.
- El aprendizaje en colaboración (o colaborativo) de los alumnos.
- La discusión crítica de los conocimientos.
- El consenso del conocimiento final por acuerdo de los alumnos.
- El protagonismo del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje que impone su ritmo individual de aprendizaje y alcance de nivel curricular según su grado de formación previa.
- El profesor como guía del proceso formativo, generador de fuentes de información, acciones educativas y evaluador final de progreso.

### **8.3.2. Cumplimiento de los objetivos**

#### **a. General**

La experiencia ha desarrollado una metodología, que representa una mejora de la didáctica de las ciencias sociales, mediante las aportaciones de lo "local y familiar" en su fase formativa de "aprendizajes básicos".

#### **b. Específicos**

- La experiencia aporta una metodología para el conocimiento, herramientas y recursos didácticos permanentes, los cuales mejoran la comprensión de los conocimientos, la actitud crítica y el conocimiento del patrimonio local y de las características de su cultura familiar.
- La metodología diseñada ha logrado mejorar la motivación escolar del alumno y del estudio de las ciencias sociales.
- La investigación proporciona datos sobre la motivación escolar, sobre todo sobre aspectos tales como el abandono prematuro del alumno de sus estudios o su no consecución del Graduado en ESO.
- La investigación indica que el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, mediante un modelo de aprendizaje basado en los conocimientos cercanos de lo "local y la familia", mejora la comprensión del alumno y le aportan conocimiento y conciencia crítica de los hechos sociales e históricos y de su contexto social y familiar.
- El centro escolar se convierte en un potenciador del conocimiento de lo local y familiar, mediante el empleo de las salidas y paseos escolares y la inserción de los mismos entre sus materiales escolares y sus guías didácticas.

## **CAPÍTULO 5. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS GLOBALES DE LA TESIS Y PROPUESTAS**

La investigación ha estado centrada en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y, por extensión, de las ciencias sociales.

Las conclusiones del proyecto quedan suficientemente establecidas en cada uno de los proyectos realizados. Cada uno de estos con una tipología de alumnado distinto y una aplicación didáctica diferenciada y adaptada a cada grupo de alumnos de la intervención en su diseño y sus fines. Por todo ello obviamos establecer una conclusión global, pero si procede establecer el hilo conductor común de la tesis que enlaza las distintas aplicaciones didácticas diseñadas.

El hilo conductor de las aplicaciones didácticas diseñadas se basa en la inserción de la "historia local y de las características familiares" del contexto en el currículo ordinario establecido por la administración educativa y adaptado por el centro escolar.

Las distintas aplicaciones diseñadas han producido mejoras significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales de cada grupo de alumnado, siendo los más relevantes:

- En Educación Primaria:

- La asimilación y comprensión del tiempo histórico y las transformaciones producidas por la labor humana en el espacio, la cultura, sociedad y economía.
- La identificación de los elementos culturales, históricos, patrimoniales y físicos, definatorios de su identidad local y regional.
- La potencialidad del centro escolar como difusor cultural local en los jóvenes, apoyado en la innovación educativa de refuerzo curricular

y el acercamiento del contexto al aula a través de las salidas escolares y visitas del contexto cercano del colegio.

En Educación Secundaria Obligatoria:

- Una mejora en la comprensión y conexión entre los hechos históricos generales y su influencia en los procesos históricos e identidades locales y regionales, a través del conocimiento del contexto, para la mejora del conocimiento de la asignatura.
- La influencia de los acontecimientos históricos generales en las transformaciones sociales, económicas y culturales locales y regionales, y la identificación y particularidades de la formación de las identidades regionales y en las propias características de actuación de las unidades familiares.
- Identificación de las particularidades de una insuficiente inserción en el currículo escolar y en la programación general y de aula; por una inadecuada explotación de los recursos de los contextos históricos, sociales y económicos; en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- La especial relevancia que representan las salidas escolares en la mejora del interés y la motivación del alumno por el conocimiento, para su mejora en el rendimiento escolar y como actividad complementaria y extraescolar.
- La especial aportación que del profesorado a la innovación educativa, a través de las aplicaciones curriculares de "lo local y familiar", en la mejora de los procesos de enseñanza -aprendizaje de las ciencias sociales.
- La potencialidad del centro escolar como trasmisor de la cultura local, el disfrute del patrimonio como elemento de ocio-tiempo libre y como

elemento para la mejora de la convivencia y una conciencia crítica de la sociedad.

En Programas de Cualificación Profesional Inicial (o Básica):

- La potencialidad de la utilización didáctica de "lo local y familiar" en la captación del interés y la motivación del alumnado proveniente de una historia escolar caracterizada por la "no consecución de sus objetivos escolares".
- La identificación, según los alumnos, de las motivaciones de abandono escolar temprano y de su "no consecución de sus objetivos escolares".
- La identificación de las razones, según la opinión los alumnos, que el cambio en la metodología, les ha llevado a un cambio de tendencia de éxito por "superación de sus objetivos formativos".
- Un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los conocimientos de "lo local y familiar" y las visitas al entorno cercano, basado en: la utilidad del conocimiento, la adaptación al ritmo, nivel escolar de acceso al programa e interés del alumno, el alumno como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y consecución de objetivos según su capacidad, el aprendizaje en colaboración y el profesor como guía del proceso educativo.

De las conclusiones obtenidas en los tres proyectos realizados, podemos inferir:

### **1. Consecución del objetivo general**

La investigación ha realizado acciones metodológicas, diferenciadas y adaptadas a cada tipo de alumnado participante en cada proyecto, que se han demostrado útiles para *una mejora significativa de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, mediante las aportaciones de "lo local y familiar"*. Dichas aportaciones se han realizado

en la fase de los aprendizajes básicos (Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Programas de Cualificación Profesional Inicial) *desarrollados desde el contexto socio-cultural, en el cual el alumno vive y se integra*. Los efectos producidos sobre el alumnado, según se refleja en cada uno de los proyectos realizados, *representa una mejora significativa en el conocimiento final del alumnado y de la apreciación del concepto de evolución histórica y de la sociedad tanto individualmente como del grupo clase*.

### **3. Consecución de los objetivos específicos**

- a) La investigación ha aportado metodologías para la mejora del conocimiento, que han propiciado la mejora de la comprensión y de la actitud crítica del alumnado, así como la creación de recursos didácticos para el uso del profesorado. Todo ello se ha realizado mediante el conocimiento y el disfrute del patrimonio local y de las bases de la cultura familiar, en contextos educativos.

Así en Educación Primaria se ha enriquecido el currículo ordinario gracias a las aportaciones realizadas al alumnado *de los conocimientos de "lo local y familiar"* y de las aportaciones de las *experiencias personales obtenidas mediante las vivencias y las salidas escolares* del conocimiento del patrimonio local y del medio cultural, físico y etnológico. Además resulta positiva la *comparación de la cultura familiar actual del alumno con otras épocas históricas*.

En Educación Secundaria Obligatoria se han estructurado los contenidos del currículo mediante *la incorporación de los conocimientos de "lo local y familiar"*, la intervención del experto mediante *conferencias temáticas de interrelación conceptual desde "lo general" a "lo local y familiar"*, la realización de *"salida escolar"* que contextualice los conocimientos curriculares y la realización de *"cuadernos de campo"* por parte de los alumnos. Todo ello se realiza *bajo criterios de contraste de los conocimientos y con las actitudes críticas y reflexivas sobre los hechos sociales y los cambios históricos que los propician* e intentando captar su interés por el conocimiento, la utilidad de las enseñanzas y el fomento de su actitud crítica personal y social.

En los PCPI se han propuesto y desarrollado *unidades didácticas* basadas en un aprendizaje *desde conocimiento del entorno de los alumnos y sus experiencias personales*, tanto sociales como familiares. La metodología se ha adaptado *la utilidad del conocimiento*, el desarrollo curricular y las *características individuales del alumno*, así como en la *implicación del alumno en la búsqueda del conocimiento*, *el aprendizaje colaborativo* y *el desarrollo de una capacidad crítica y personal del alumno*. La metodología ha tenido en cuenta las especiales circunstancias del alumno que proviene de una "no consecución reiterada" de sus objetivos escolares, en su historia escolar, *proporcionándole "experiencias de éxito escolar"*, como base del crecimiento de su autoestima y confianza en sus capacidades educativas.

- b) En los distintos proyectos realizados se muestra la incidencia de las aportaciones del conocimiento de la "historia local y familia", como *una mejora significativa de la comprensión de los hechos históricos y sociales*.

Se ha analizado la "motivación escolar" del estudio de las ciencias sociales, *desde la percepción del alumno*. Dicho análisis se ha realizado en Educación Primaria, a través de la expresión gráfica de los alumnos; en Educación Secundaria, a través de los tests de exploración realizados sobre la didáctica escolar y la satisfacción de los alumnos; en PCPI por medio de los tests de inicio y de fin de curso, los cuales permiten contrastar las aportaciones sobre la satisfacción y la opinión de las enseñanzas recibidas de los alumnos.

- c) Cada uno de los proyectos se han fundamentado, mediante la aportación de los datos de la investigación, su análisis y sus conclusiones, *las transformaciones que experimenta el conocimiento curricular y la comprensión del alumno* al aplicarse el modelo de aprendizaje basado en lo "local y familiar". Dicha transformación se logra *a través de la mejora de la comprensión de los hechos históricos y de las informaciones que recibe el alumno en su ámbito personal y en su contexto social*.
- d) En los *centros escolares se han potenciado los recursos didácticos de los profesores* y ampliables por ellos anualmente mediante su acción innovadora. Se

trata de materiales y recursos didácticos realizados por los profesores del Departamento de Ciencias Sociales y, en particular, por los profesores de Historia.

Estos recursos estarán disponibles para los siguientes cursos escolares y *se convierten en modelos para la difusión del conocimiento de "lo local y familiar", en fuentes para la innovación educativa de profesores de otros ámbitos de conocimiento, así como en base de conocimientos para otros investigadores y para la realización de actividades complementarias por parte de los alumnos.*

Por todos estos factores esta investigación considera que *"las aportaciones didácticas de "la historia local y de la familia", representan una mejora significativa para el conocimiento y la comprensión de la historia y de las ciencias sociales.*

### **3. Propuestas de la tesis para la mejora de la educación ante la Administración**

Como consecuencia de los resultados de la tesis la investigación estima la elevación de las siguientes propuestas:

#### **a) De carácter curricular**

- Potenciar la inclusión de horas lectivas curriculares dentro del porcentaje asignado a las Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para la mejora y difusión de la historia en general y de la historia la local y familiar en particular, como medio de conocimiento y de identidad regional.
- Potenciar la formación del profesorado, que imparte docencia en los distintos niveles y etapas de Educación Obligatoria, en cuestiones locales y características definitorias de las singularidades familiares regionales.

- Potenciar los centros como bases de datos culturales locales al servicio de la comunidad educativa, y fuente de conocimiento para la formación de la historia local, comarcal y regional.

**b) De carácter social**

- Potenciar la colaboración entre los centros escolares y las administraciones locales, para la difusión de la cultura, la historia y las singularidades de los municipios.
- Establecer recursos y acuerdos administrativos para la potenciación del conocimiento cultural local, regional y nacional, evitando su pérdida por los cambios sociales, poblacionales, culturales, etc., propios de la civilización occidental en general, y de las poblaciones regionales y locales en particular.
- Protección de los elementos patrimoniales, como testimonios vivos de la historia local y regional.
- Protección de los elementos culturales no documentales: tradiciones, historia oral, costumbres, fiestas singulares de base histórica, etc., como medio de estudio, de conocimiento y de difusión de las singularidades locales y regionales.
- Establecimiento de convenios de colaboración con personas e instituciones privadas, para la difusión y puesta en valor del patrimonio cultural de titularidad privada.
- Potenciación de la difusión y de la creación de espacios culturales, tales como museos, bibliotecas y yacimientos, como medio de disfrute del conocimiento y de la identidad regional.

- Protección de espacios medio-ambientales locales y regionales, que permitan el disfrute de la naturaleza y la conservación de las especies propias.
  
- Potenciación, por medio de las administraciones públicas, de centros de estudios locales, tales como la " Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales de la Región de Murcia". Todo ello en colaboración con la Federación de Municipios de la Región de Murcia y con los Ayuntamientos, promoviendo la investigación y la difusión de lo local, la promoción y el apoyo a la realización de Congresos de Estudios Históricos Regionales y la colaboración a la promoción universitaria de proyectos de investigación de contenido local y regional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A. (2011). Familia e identidad de género. Representaciones y prácticas. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp.743-808). Madrid: Cátedra.
- Aisenberg, B. (2008). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 1-28.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2012). Pensar en la evaluación como recurso del aprendizaje. En Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-157). Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anisef, P. (1985). *Accessibility to Post-secondary Education in Canada*. Canadá: Secretaría de Estado de Canadá.
- Aparisi, J.A. (1998). El marco legislativo de los PGS en la Comunidad Valenciana: Posibilidades y límites. La experiencia educativa de los programas de G.S. En Martínez Morales, I. (Comp.) *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 19- 34). Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.
- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts. (Maestros y Textos). Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona. Paidós-MEC .
- Arnau, J., Anguera, M. T., et al. (1995). Metodología de la investigación psicológica. *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.
- Auberni, S. (1995). *Aprender per treballar. Treballar per aprendre. Els PGS Reflexions y propostes*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ayuntamiento de Murcia. *Memoria Programa de Garantía Social, curso 96/97*. Murcia.
- Ballesteros, E., et al. (Coords.) (2003). *Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.

- Banks, C. H. y Banks, J. (1995). Equity Pedagogy: An Essential component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, (3), 34, 152-158.
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Bastienier, A. y Dassetto, F. (1990). *Immigrations et nouveaux pluralismos. Une confrontation de socites*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Bernal, Cesar (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: Pearson.
- Bestard, J. (2011). Familia y transformación en el parentesco. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 977-1000). Madrid: Cátedra.
- Bestard, Joan (2008). El método comparativo: el caso de la familia y el parentesco en Europa. En García González, F. (Coord.), *Historia de la familia en la península ibérica. Siglos XVI-XIX* (pp. 473-493). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha..
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Colección educación y enseñanza. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de la ciencia*, (1), 2, 70-86.
- Bueno, B. (1999). Desarrollo social a partir de la mitad de la vida. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 1. Psicología Evolutiva* (pp. 591-614). Madrid: Alianza Editorial. (2ª Edición).
- Cabadas, P. Mª y Miralles, P. (2010). *Soñamos en España con Salvador Dalí y con Federico García Lorca*. Murcia: Universidad de Murcia (documento inédito).
- Carretero, M. y Atoréis, A. (2004). Hacia una alfabetización historiográfica. *Altablero*, 30, 71-92.
- Carretero, M. y Guimerá, C. (1991). Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. En *Actas del III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, junio 1991.
- Casey, J. (2011). Organización social y relaciones de poder en la comunidad cristiana. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la edad media a nuestros días)* (pp. 81-112). Madrid: Cátedra.

Casey, J. y Vicent, B. (1987). Casa y familia en la Granada del Antiguo Régimen. En *La familia en la España Mediterránea (S. XV-XIX)* (pp.172-211). Centre D'estudis D'història Moderna Pierre Vilar. Barcelona: Crítica.

Chacón Jiménez, F. (2011). Familia, sociedad y sistema social. Siglos XVI-XIX. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dir.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 325-392). Madrid: Cátedra.

Chacón, F. (2003). Notas para una reflexión sobre el estado de la cuestión de la historia de la familia en España. En "Vivir el siglo de oro: poder, cultura e historia en la época moderna: estudios en homenaje al Profesor Ángel Rodríguez Sánchez. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.

Chacón, F. et al. (1987). *La familia en la España Mediterránea (S. XV-XIX)*. Centre D'estudis D'història Moderna PIERRE VILAR. Barcelona: Crítica.

Chacón, F. et al. (1987). Notas para el estudio de la familia en la región de Murcia durante el Antiguo Régimen. En *La familia en la España Mediterránea (S. XV-XIX)* (pp.129-171). Centre D'estudis D'història Moderna Pierre Vilar. Barcelona: Crítica.

Chacón, F. y Bestard, J., (dirs.) 2011. *Introducción. Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)*. Madrid: Cátedra.

Chacón, F. y Hernández Franco, J. (2007). *Espacios sociales, universos familiares: La familia en la historiografía española*. Universidad de Murcia: Editum.

Chacón, F., Gacto, E., Casey, J., Moll, I., Pla, P., Antoni Simón, B. (1987). *La familia en la España Mediterránea (siglos XV-XIX)*. Barcelona: Critica-Grijalbo.

Clio '92 (1995). *Tesi sulla didattica della storia, Per la conoscenza delle storie locali nella scuola, Tesi sul curricoli della scuola elementare*, Quaderno 1, aprile 2000, ora in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it).

Codoñer, V. L. (1998). Políticas de Formación e inserción socio-laboral de Jóvenes. *La experiencia educativa de los PGS*. (pp. 175-201). Universidad de Valencia.

Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Beckenhman, Kent-Gran Bretaña: Croon Helm.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.

Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.

Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S. y Dowsett, G. W. (1982). *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*. Sydney: Allen and Unwin.

- Connell, R. W. (1993). *Escuelas y Justicia social: La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' Work*. Sydney: Allen and Unwin.
- Connell, R. W. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, (2) 64.
- Connell, R. W., White, V.M. y Johnston, K.M. (1991). *Running Twice as Hard*. Geelong: Deakin University Press.
- Cook, D. L. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and supports to adolescent well-being and school adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 7, 28-42.
- Creswel, J. W.; Hanson, H.E.; Clark, V.L. y Morales, A. (2007). Cualitative Research Designs: Selection and implementation. *The counseling Psychologist* (pp. 35-236).
- Cuenca, J. M<sup>a</sup>. y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.
- Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sanz (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N, K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine Publishing.
- Domínguez, A. (2007). Introducción. En Chacón, F. y Hernández Franco, J. (Eds.) *Espacios sociales, universos familiares. La familia en la historiografía española*. Murcia: Editum-UMU.
- Duke, C. (1986). Australian education aid-who benefits? En Eldridge, P., Forbes, D. y Porter D. (eds.). *Australian Overseas Aid: Future Directions*, 133-148.
- Dunphy, D.C. (1963). The social structure of urban adolescent groups. *Sociometry* 26, 230-246. Department of the Secretary of State of Canada: Education Support Branch.
- Escudero, J. M. (1999). El Cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica. En Escudero J. M. (Ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. (pp. 67-98). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2000). La exclusión social y educativa, en *I Jornadas Formativas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios* (pp. 135-175). Murcia: Federación Municipios R.M.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma*. Barcelona: Ariel .
- Escudero, J. M. (2005). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Murcia: Caja Murcia.

Escudero, J. M., González, M. T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista de Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

Etxebarria, I. (1999). El desarrollo moral. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.F. y Ortiz, M.J. (Coord.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 181-209). Madrid: Pirámide.

Everston, C. M. y Green J. L. (1989). La índole de la observación y de los instrumentos observacionales. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.306-310). Barcelona: Paidós.

Fernández Clemente, E. y Forcadell, C. (1980). *El estado de la cuestión en Historia Regional y Local. Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau.* (Tuñón de Lara, M. Dir.). Madrid: Siglo XXI de España editores S.L.

Ferrer y Alós, Ll. (2011). Acceso y distribución de los medios de producción. Herencia y reproducción social. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 255-324). Madrid: Cátedra.

Folchi Donoso, M. (2000). La incorporación de la Historia Local a la enseñanza formal de la historia: desafíos y oportunidades. Univ. Santiago de Chile. *Enfoques educacionales*, (2), 2, 17-33.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M. J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.

Gacto, E. (1987). El grupo familiar de la Edad Moderna en los territorios del Mediterráneo hispánico: una visión jurídica; en " *La familia en la España Mediterránea (S. XV-XIX)*" (pp. 36-64). Centre D'estudis D'història Moderna PIERRE VILAR. Barcelona: Crítica.

Garcés, M. (1997). Historia de la comuna de Huechuraba. Memoria y Oralidad Popular Urbana. Santiago: *ECO, Educación y Comunicación. Historia*, 31, 485-491.

García Andrés, J. (2011). Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO. Una investigación en el aula de historia". En *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 112-123.

García del Estal, M. (1998). *Experiencia educativa de los PGS: Experiencia de GS en el Instituto Municipal de Educación* (pp. 123-140). Ayuntamiento de Barcelona.

García González, F. (2011). Estructura familiar y su relación con los recursos humanos y económicos. En Chacón, F. y Bestard, J. 2011, (Dir.). *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp.159-254). Madrid: Cátedra.

García González, F. (2008) (Ed.) *Historia de la familia en la península ibérica. Siglos XVI-XIX*. Universidad de Castilla la Mancha. Cuenca.

García, A. (1998). *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social*. En Martínez Morales, I. (Comp.) *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 183-186). Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.

García, J. y Nando, J. (2000). *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga: Aljibe.

Gimeno, A. (2006). La familia no ha muerto, pero algo ha muerto en la familia. Nuevos retos en la pareja y en la educación familiar. *Información psicológica*, 87, 55-67.

Gimeno, J. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Ginzburg, C. (1994). Microhistoria, dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscripts. Revista d'Historia Moderna*, 12, 13-43.

Goff, F. L. (1990). Sexual confusion among certain college males. *Adolescence*, 25, 599-614.

González Serra, D. J. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.

González-Herrero, M.E. (2000). *La cooperación entre iguales en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En I Jornadas Formativas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios (107-140). Murcia: F.M.R.M.

González, R. y Latorre, A. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

Grandi, E. (1977). Micro-analisi e storia sociale. *Quaderni Storici*, 35, 506-520.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Dir.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. y Lincoln, I. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cuantitativa. *Handbook of qualitative research. Thousand Oaks*, (pp. 113-146) Canada: Sage.

Guerra de la Torre, E. y Mestres, A. (2003). El aula de la naturaleza de Fuentes Morales y El Huerto Escolar Municipal ¿recurso para la enseñanza del Patrimonio? En Ballesteros, at al, (Coords). *Patrimonio y la didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 421-429). Cuenca: AUPDCS.

Henríquez y Pagès, (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educación XXI*, 7, 63-84.

Hernández Cardona, F. J. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Ballesteros, E. at al. (Coords.). *Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-467). Cuenca: AUPDCS.

Hernández Franco, J. (1981). *Bibliografía sobre la Edad Moderna en Murcia*. Murcia: Academia Alfonso X el Sabio.

Hernández Franco, J. (2008). Historiografía sobre la familia en Murcia: De la demografía histórica a la historia social de la familia. En García González, F. (Coord.). *Historia de la familia en la península ibérica. Siglos XVI-XIX* (pp. 205-232). Cuenca. Universidad de Castilla la Mancha.

Hernández Franco, J. y Molina Puche, S. (2011). La sangre en la familia y el proceso socio-institucional. Siglos XVI-XVII En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 113-158). Madrid: Cátedra.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

Iglesias de Ussel, J. y Marí-Klose, P. (2011). La familia española en el siglo XXI: los retos del cambio social. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 1001-1124). Madrid: Cátedra.

Imízcoz Beunza, J.M. (2011). Las redes de la monarquía: familia y redes sociales en la construcción de España. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 393- 444). Madrid: Cátedra.

Irigoyen López, A. (2011). Estado Iglesia y familia: complejidad de los cambios legislativos y socioculturales. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 515-604). Madrid: Cátedra.

Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

- Jencks, C., y Peterson, P. E. (1978). *The Urban Underclass*. Washington: Brookings Institution.
- Jiménez, M. (1997). Metodología en ciencias sociales, geografía e historia. En García, A.L. (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria* (pp. 193-299). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Katz, M.B. (1978). *The Undeserving Poor*. New York: Pantheon.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Lacomba Abellán, J. A. (1995). Sobre historia local y microhistoria una aproximación. *Revista cultural y científica, Isla de Arriarán*, 6, 129-136.
- Lacomba Abellán, J. A. (2003). La inserción de la Historia local en la Historia general. *II Congreso historia local de Metodología de la Investigación Histórica*. La Orotava: Gobierno de Canarias.
- Levi, G. (1993). “Un dubbio senza non é un dubbio”. A propósito de la microhistoria, en Aguirreazkuenaga, J. y Urquijo, M. (Eds.). *Storia locale e microstoria: due visioni in confronto* (pp. 47-65). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lipton, M. (1977). *Why Poor People Stay Poor*. Londres: Temple Smith.
- Llobet Roig, C. y Valls Cabrera, C. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. . En Ballesteros, E. *et al.* (Coord.). *Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 467- 475). Cuenca: AUPDCS.
- López Soler, C. (2000). Psicología durante los años de la adolescencia. En *I Jornadas Formativas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios* (pp. 46-57). Murcia: F.M.R.M.
- López, B., e Inojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Ed. Trillas.
- Marhuenda, F. (1998). Organización de las enseñanzas en los programas de GS. La experiencia educativa de los PGS. En Martínez Morales, I. (Comp.). *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 97-122). Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la Garantía Social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.
- Marín López, R. (2003). *Notas sobre el concepto de Historia e Historia Local*. II Congreso Historia Local de Metodología de la Investigación Histórica ( pp. 45-70). La Orotava: Gobierno de Canarias.

- Marre, D. (2011). Cambios en la cultura de adopción y de filiación. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 893-952). Madrid: Cátedra.
- Martín, D. (2010). La motivación en el aula de historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 115-122.
- Martínez, R. (1998). *PGS Una experiencia educativa en marcha: Las tareas de enseñanza en los P.G.S.* En Martínez Morales, I. (Comp.) *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 203-212). Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.
- Martínez, X. y Ferrán, M. (1998). Monográfico: Fracaso Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 43-48.
- MEC. (1986) *Examen de la Política Educativa Española por la OCDE*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Melendro, M. (2011). El transito a la vida adulta de los jóvenes con dificultad social, buenas prácticas en intervención socioeducativa. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Merchán, F. J. (2010). La práctica en la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de la investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En Ávila Ruiz, M. M<sup>a</sup>., Rivero Gracia, M<sup>a</sup>. P. y Domínguez Sanz, P. (Coords.). *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (I), 105-113. Zaragoza. Diputación de Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Merchán, F. J. y García F. (2001). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps). *Didáctica de la Ciencias Sociales. Aportaciones y Reflexiones* (pp. 182-202). Buenos Aires: Paidós.
- Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia en España: Retos para una educación de la ciudadanía. En Ávila, R.M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 259-270). Bolonia: Patrón Editore.
- Miralles Monserrat, J. (1985). La historia oral. *Qüestionari i guía didáctica*. Palma de Mallorca: Ediciones Moll.
- Miralles, P., Martínez, N., Beltrán, J. y Souto, X. (2007). *Proyectos, libros y prácticas: Una respuesta metodológica para el análisis de mediciones curriculares*. IX Congreso de Sociología. Federación española de Sociología. Barcelona: Inédito
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). *Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil*. REIFOP (1), 15, 81-90.

- Miralles, P. y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 45-61.
- Miralles, P., Molina, S., Ortuño, J. (2011). La investigación en Ciencias Sociales. *Educación Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Ministerio de Educación, Política Social y del Deporte (2014). *Prensa impresa en el aula. Guía del alumnado*. Formación en red.
- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales, *Clío: History and History Teaching*, 37, 1-19.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. En *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, 79-86.
- Molpeceres, M. A. (1998). *Experiencia educativa de los PGS: La disciplina y los hábitos de trabajo*. En Martínez, I., Marhuenda, F. (Eds). *La experiencia en programas de Garantía Social* (pp. 67-95). Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- Monereo, C. (2003). Evaluación del conocimiento estratégico a través de las tareas auténticas. *Revista pensamiento educativo*, 32, 71-89.
- Monteagudo Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Morant, I. (2011). El hombre y la mujer en el discurso del matrimonio. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 445-484). Madrid: Cátedra.
- Moreno, M.<sup>a</sup> A. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Municipal en la Región de Murcia: ¿distribución equitativa? *Revista Iberoamericana de Educación*, Boletín, 61 (1).
- Moreno, M.<sup>a</sup> A. (2013). La organización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361.
- Nadal, I. (1999). *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria*. Universidad de las Palmas. Tesis doctoral.
- Nadal, I. (2000). De lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación del currículo de Ciencias Sociales. *XII Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Identidades y territorios: Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Oviedo: Boletín Informativo Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, n.º 9.

Nicolás Marín, M. E. (1980). Panorama de la historiografía contemporánea en la Región de Murcia. Historiografía española contemporánea. En Tuñón de Lara, M. (Dir.). *X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau*. (476-480). Madrid: Siglo XXI de España editores S.L.

Niño, M. C. (2012). *Las salidas escolares en educación primaria*. Palencia: Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

Nixon, J. (1981). *A teacher's guide to action research*. Londres: Grant McIntyre.

Oliva, A. (1999). Desarrollo social en la adolescencia. En J. Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 1. Psicología evolutiva* (pp. 493-517). Madrid: Alianza.

Orengo, A. (1998). Aproximación al perfil de los jóvenes con medidas judiciales: Libertad vigilada en los PGS. La experiencia educativa de los PGS. En Martínez Morales, I. (Comp.). *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 239-245). Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.

Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I, Etxebarria, M.J. Fuentes, y Ortiz, M. J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2000). La ricerca in didattica delle scienze sociali e della storia in Spagna. *Quaderni di Clio '92*, 2, 25-48.

Palacios, J. (1999 A). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social, en López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.

Palacios, J. (1999 B). Desarrollo del Yo. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-245). Madrid: Pirámide.

Pasamar, G. y Peiró, I. (1986). Historia nacional e historia local: problemas epistemológicos y práctica social en España. En *Encuentro sobre historia contemporánea de las tierras turolenses. Actas, Villarlengo, 8-10 de junio de 1984* (pp. 29-47). Teruel: Instituto de Estudios Turolenses. Diputación Provincial de Teruel-C.S.I.C.

Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford: Stanford University Press.

Pedreño, D. (2001). *Informe Programa Garantía Social del Ayuntamiento de Torre-Pacheco, 1995-00*. Ayuntamiento Torre-Pacheco. Documento interno.

Pedreño, D. (2006). *Los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social) como Inserción Laboral. Un estudio de caso: Programa del Ayuntamiento de Torre Pacheco*. Murcia: Ayuntamiento Torre Pacheco.

Peiro, I. y Rújula, P. (Coord.) (2001). En *Construcción: historia local contemporánea. Congreso de Historia Local de Aragón, 3ª edición*. Daroca: Institución Fernando el Católico- Centro de Estudios Darocenses.

Pérez Picazo, M. T., Lemeunier, G. y Chacón, F. (1979). *Materiales para una historia del reino de Murcia en los tiempos modernos*. Murcia: Universidad de Murcia.

Pérez, E. (1999). Epistemología de la evaluación cualitativa. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 7-18.

Pérez-López, J. (2000). *Desarrollo afectivo, social y moral, en la adolescencia y edad adulta*. I Jornadas Formativas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios (11-45). Murcia: F.M.R.M.

Perrenoud, P.H. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Pibernat, LL. (2010). Fundamentación epistemológica del acto de enseñanza. Bases para la didáctica de la historia y la geografía. *Revista Enseñanza de la Ciencias Sociales*, 9, 115-128.

Polanyi, Y. (1978). *Dall'antropología economica alla micro-analisi storica*. Milán: Etas Libri.

Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En Schwarzstein, D. (Comp.). *La historia oral* (pp. 36-52). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel*. Universidade Estadual de Londrina.

Putnam, H. (1975). The meaning of "meaning". En *Mind Language and Reality* (pp.218-227). Cambridge. University Press.

Recaño Valverde, J. (2011). La nupcialidad española en siglo XX. Un análisis demográfico y territorial. . En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 853-892). Madrid: Cátedra.

Roigé, X. (2011). De la restauración al franquismo. Modelos y prácticas familiares. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 667-742). Madrid: Cátedra.

Revel, J. (1989). L'histoire au ras du sol. Prefacio. En Levi, G. *Le Pouvoir au village. Histoire*. Paris: Gallimad.

Reyes González, J. I. (1999). *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica en su contexto social*. Tesis doctoral inédita. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Las Tunas: Cuba.

Rice, F. PH. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispano-americana.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

Rowland, R. (2011). Familia y transición democrática. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 605-666). Madrid: Cátedra.

Ruiz Torres, P. (1993). Algunas reflexiones sobre el análisis local y la historia. En *Actas del I Congreso Internacional de Historia Local de Cataluña* (pp. 57-67). Barcelona.

Ruiz, R. (1998). La experiencia educativa de los PGS: ¿hacia dónde se dirigen los PGS? Objetivos de los PGS desde una triple perspectiva. En Martínez Morales, I. (Comp.). *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 197-202). Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.

Sala, T. M. y Roigé, X. (2011). Visiones y representaciones de la familia. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la edad media a nuestros días)* (pp. 809-852). Madrid: Cátedra.

Salazar, C. (2011). La reproducción humana y los límites del conocimiento: de la ignorancia de la paternidad a la paternidad imaginaria. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 953-1000). Madrid: Cátedra.

Salazar, G. (1996). *Jornada Nacional de Historia Regional de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Salazar, G. (1999) a. Los actores educativos y la ciudadanía emergente en el desarrollo local. En Arana, A. y Folchi, M. (Eds.). *Recopilación de textos de apoyo a la docencia*, Vol. 3. Santiago: Universidad de Chile.

Salazar, G. (1999) b. Ciudadanía e historia local: vida, muerte y resurrección. *Revista Propositiones*, 29.

Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *La memoria de los sin historia*. Santiago: La Tercera.

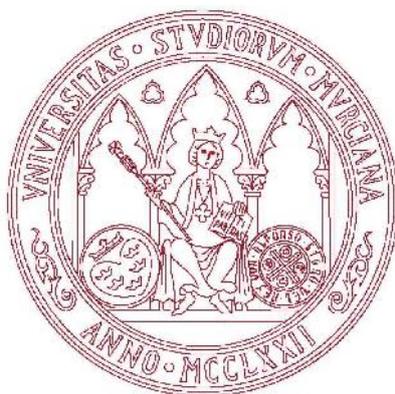
- Sánchez Carrera, M.C. (1993). "Memoria y comprensión histórica. La búsqueda de la identidad en los alumnos de BUP". En *Jornadas de historia y fuentes orales. Memoria y sociedad en la España contemporánea. Actas III Jornadas*. Ávila: Fundación Cultural Sta. Teresa de Ávila.
- Santisteban, A. (2006). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Zaragoza.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30, (82), 281-309.
- Santisteban, E. y Velázquez, K.A. (2011). *La comprensión lectora desde una concepción didáctico cognitiva*. Santiago de Cuba: Universidad de las Tunas.
- Santisteban, F. (2011). La motivación como recurso para el desarrollo del aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (3), 24.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sharp, R. y O'Leary, J. (1989). Independent working class education: a repressed historical alternative. *Discourse*, 10 (1).
- Snow, C. y Cols, E. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Solé, I. (1996). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.
- Suckel, H. y Larenas, J. (Eds.) (1993). *Historias locales III*. Santiago de Chile. JUNDEP.
- Taller de acción tutorial (TAC), (1994). *Recuperando el derecho a sonar*. Santiago: TAC- LOM Ediciones.
- Tenorio, M. C. (2004). *Saber genealógico de niños y niñas, entre 6 y 7 años*. Tesis doctoral. UAB.
- Toledo, M<sup>a</sup>. I., Gazmuri, R. y Magendzo, A. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 63.
- Torres, F. (Dir.) (2007). *Los nuevos vecinos de la comunidad del sureste. Los inmigrantes y su inserción*. Murcia: Editum.
- Travé González, G. (2004). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 71, 43-47.

- Trepat, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 87.
- Urquijo, M. (2003). Seminario Internacional de Historia Local (1990-94). En Peiró, I. y Rújula, P. (Eds.). *En construcción. Historia local contemporánea* (pp. 135-139). Daroca: Centro de Estudios Darocenses: Institución Fernando el Católico.
- Vilar, P. y Chacón, F. *et al.* (1987). *La familia en la España mediterránea (siglos XV-XIX)*. Barcelona: Crítica.
- Vilarrasa, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*, (pp. 48/1-48/20). Barcelona: Praxis.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.
- Vilarrasa, A. (2005). *El Medi local com a escala d'anàlisi de les Ciències Socials. Educació Secundària*. Tesis doctoral. Barcelona. [Universitat de Barcelona](#).
- Villareal Gil, M. I. (1988). *Recursos didácticos al alcance de todos*. Bogotá: El Búho.
- Walzer, M. (1986). Justice here and now. En Lucash, F. S. (Ed.) *Justice and equality here and now*. New York: Cornell University Press- Ithaca.
- Was, Stephen (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als més petits*. Manresa: Zenobita edicions.
- Zácares, J. J. (1998). Aproximación a partir de la metodología de cuestionario. La experiencia educativa en los PGS. En Martínez Morales, I. (Comp.). *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción socio laboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 35-66). Universidad de Valencia: Servicio de Publicaciones.
- Zácares, J. J. y Sigüenza, J (1998). La identidad adolescente en distintos dominios: un análisis a partir de dos procedimientos de valoración. *En Actas del VIII Congreso de INFAD: Intervención psicológica en la adolescencia* (pp.358-365). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Zomeño, A. (2011). Sociedad y familia e individuos en al-Ándalus. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.). *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (pp. 35-80). Madrid: Cátedra.

**FIN TOMO I**  
**(Tesis)**

---





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**FACULTAD DE LETRAS**

**APORTACIONES DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA  
LOCAL Y FAMILIAR AL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**(EXPERIENCIAS EN TRES CENTROS EDUCATIVOS DE LA  
REGIÓN DE MURCIA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA  
Y PCPI)**

**D. Domingo Pedreño Ros**

**2015**

**TOMO II (Anexos)**

## ANEXOS TESIS

### Anexo PROYECTO 1. EDUCACIÓN PRIMARIA

#### Patrimonio municipal de Torre Pacheco visitado: cultural, histórico, paleontológico y natural

##### I. PATRIMONIO CULTURAL DE TORRE PACHECO.

##### MOLINOS DE VIENTO



##### 1. Molino harinero

Molino harinero de “El Tío Paco” en El Jimenado, 1836. Procedente de la familia Roca (los molineros), afincada en el siglo XVII en Roldan y en El Jimenado. Posteriormente pasó a ser propiedad de la actual familia de Antonio Meroño de El Jimenado. Recientemente restaurado por el Ayuntamiento de Torre Pacheco, bajo cesión de propiedad de 50 años. Celebra eventos de molienda de trigo en el día de San Miguel, patrón de los molineros, y recibe visitas concertadas.

*Molino de El Jimenado, con velas al viento, en la romería de San Miguel de 2010.*

## 2. Molino de agua

Molino de agua de “la hortichuela” de 1850. Molino de Vela destinado a la extracción de agua para regadío. Adosa una noria de cuerdas que desagua en una gran balsa anexa. Restaurado recientemente por el Ayuntamiento de Torre Pacheco, bajo cesión de propiedad. Celebra eventos de extracción de agua y de difusión cultural por visitas concertadas. El día de San Miguel tiene fiesta anual y romería de “Los Molinos de Viento”.



*Molino de agua de "la hortichuela", con balsa de acopio de agua.*



*Aljibe comunal tipo "al-fazarrabech" árabe, en casas del alto de El Jimenado*

Aljibe comunal de la “casa del alto” (El Jimenado), de tipo árabe modelo Al-fazarrabech, para la recogida de aguas de lluvia y provisto de avenidas con aprovechamiento ganadero y servicio de la casa. Existen numerosos en el Campo de Cartagena.

Aljibe viene de la palabra árabe Al-jubb (pozo), castellanizada como al-jub-be y con el tiempo “aljibe”. Los aljibes se diferencian de los pozos en que éstos protegen el agua mediante bóvedas de piedra. Los de grandes dimensiones se cubrían con bóveda de cañón y torre, para la extracción del agua. Tenían adosados pequeños balsones para la limpieza del agua de la avenida.



*Vereda del Campo de Cartagena, a su paso por "la horticuella"*



*Vereda por El Jimenado, por "el porvenir"*

Antigua vereda ganadera, de la Edad Media (siglos XIV- XVI), que atraviesa el Campo de Cartagena; procedente de Fuente Alamo pasa por el Estrecho, atraviesa la autovía (Cartagena-Murcia) por el Porvenir de El Jimenado, pasa por los Pedreños de El Jimenado y sigue por la Horticuella (vista fotográfica) hasta los Alcázares. Estas veredas atraviesan el Campo de Cartagena con referencias en los puntos de agua dulce de Fuente-Álamo, El Jimenado y los Alcázares. Algunas de ellas son límites de términos municipales, como la procedente de Balsapintada, casa Galtero, casa Valderas hacia San Javier; que es límite de los términos municipales de Torre Pacheco con Murcia. Tienen cruce propio perpetuo por autovías, carreteras y caminos.

## II. PATRIMONIO HISTÓRICO DE TORRE PACHECO. PALACETES, FINCAS RURALES, CONVENTOS Y CASAS SOLARIEGAS

### 1. Casa de Fontes



*Antigua casa-palacio de la familia Fontes, Marqueses de Torre Pacheco. Detalle balconada de la Casa Fontes*

Palacete "Casa de Fontes". Finca urbana y de recreo de los Marques de Torre Pacheco durante el siglo XIX. Actualmente se encuentra en ruina. Es una propiedad municipal destinada a pertenecer al Museo etnográfico.

## 2. Palacio de Ros (Balsicas)



Antiguo convento de la Orden de San Felipe de Neri, de principios del siglo XIX. Tras la desamortización de los bienes de la Iglesia, la propiedad fue adquirida por el Ayuntamiento de Murcia y fue cedida al General D. José

Ros de Olano Vizconde de Ros, Marqués de Guad-el-Jelu, héroe de la guerra de África de 1868. Habilitada como hacienda rural y residencia temporal. En la actualidad, tras su ruina y el desinterés de sus herederos, fue adquirida en los años de 1990, por el particular local José Madrid, para restauración con fines gastronómicos. Posee importante mobiliario de la familia Ros de Olano del siglo XIX. Recibe visitas de grupos concertados y escolares.

### 3. Casa de Valderas (Roldán)

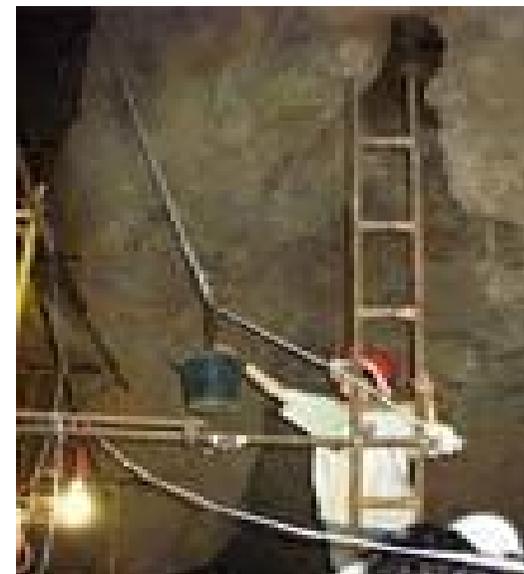


Finca Rural “Casa Valderas”. Construida en el siglo XIX en una hacienda rural propiedad de D. Macias Fontes Carrillo de Albornoz, Marques de Torre Pacheco. Actualmente es propiedad del Ayuntamiento de Torre Pacheco y se encuentra en rehabilitación, como Hospedería Rural y Museo Etnológico.

*Casa "finca de Valderas" de Roldan (Torre Pacheco)*

### III. PATRIMONIO PALEONTOLÓGICO

*Parque natural del Cabez Gordo (Torre Pacheco) y yacimiento arqueológico "sima de las palomas"*



El parque natural del "Cabez Gordo" conserva especies autóctonas únicas del clima mediterráneo. En su montaña fue descubierta en 1991 la sima de "las palomas". Yacimiento con existencia de dos tipos de restos prehistóricos de "homo sapiens", el "homo neardentalalis" y el "homo heidelbergensis" o arcaico, y sus faunas asociadas, de entre 125.000 y 50.000 años de antigüedad. En él se construye el futuro Museo paleontológico.

## IV. PATRIMONIO NATURAL

### A. Montes



*Monte del "Cabezo Gordo" de Torre Pacheco*

## B. Ríos-ramblas

### 1. Rambla del Albuji3n (antiguo l3mite municipal de Murcia con Cartagena)



*Rambla del Albuji3n a su paso por Chac3n (El Jimenado)*

Recoge las aguas de la sierras del Algarrobo y de Carrascoy, forma frontera natural entre los municipios de Murcia y Cartagena desde la reconquista cristiana de Murcia. Es la gran aportaci3n h3drica de Campo de Cartagena, pero sus aportaciones son ocasionales y en forma de avenidas.

**2. Rambla honda o de la “señora”, por “El Jimenado”, con su puente romano**



*Rambla "honda" romana o actual de "la señora" por El Jimenado.*

Recoge las aguas del Puerto de la Cadena. Es un exponente, desde la época romana, del aprovechamiento hídrico mediante la inundación de los campos agrícolas, por medio de avenidas estacionales en el Campo de Cartagena. Sus excedentes se canalizan para su conservación y ulterior uso por medio de pozos, balsas y pantanos.

**3. Rambla “la Maraña”.** Recoge los aluviones de la sierra de Los Villares y del Cabezo Gordo. Atraviesa Torre Pacheco y desemboca en los Alcázares. Riega el campo desde Pacheco hasta los Alcázares.



## V. FAMILIA Y PATRIMONIO FAMILIAR.

### ELEMENTOS PATRIMONIALES Y ETNOLÓGICOS VISITADOS DE LA CASA PEDREÑO



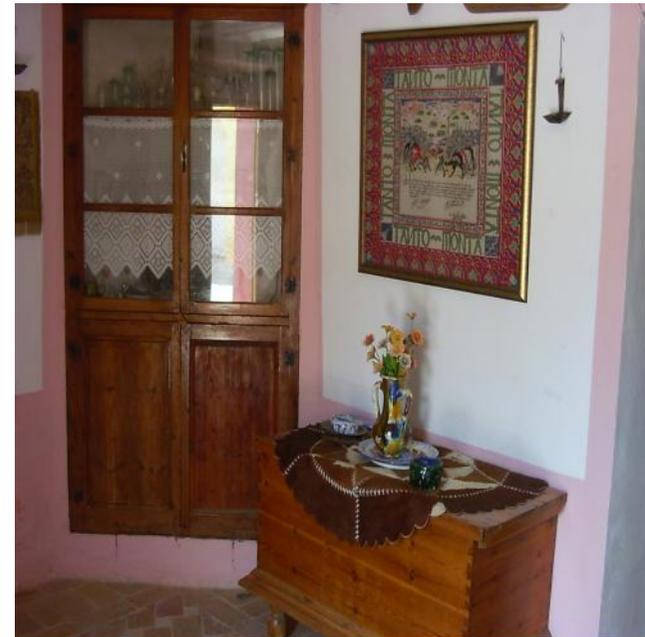
#### Espacio caballerizas

- Elementos de labranza:
  - Arado
  - Trillo
  - Horca
  - Capazos
  - Hoz y azacate
  - Capazos
  - horca.





## ENTRADA



- Elementos de almacenaje:
  - Alacena
    - Vajilla
    - Cristalería
    - Cubertería
    - Enseres cocina
- Arca:
  - Prendas textiles
  - Objetos varios

Entrada con elementos de identificación familiar, iluminación y zona de primer aseo.

## ESPACIO COCINA



Detalles cocina: elementos de confección del pan, tales como el horno moruno, la pala, la artesa y la masa del pan. Fuego interior en el horno, balsa de limpieza del horno y cazo de limpieza de cenizas. Llandas para cocción de productos. Peso y juego de pesas. Iluminación: faroles



## ELEMENTOS CULINARIOS

- Elementos asiento:
  - mesa madera
  - sillas madera asiento esparto
  - banquetas
- Vajilla y servicio:
  - Olla, con cucharón de madera.
  - Platos barro
  - Cuchillo
  - Vasos barro
  - cucharas y tenedores madera



Comedor: Elementos decoración



### **Comedor del señor de la casa**

Mesa y elementos de iluminación, en contraste con los elementos del servicio en la cocina. Repostero familiar, con escudo de armas. Cuadros familiares y alusivos a su historia. Tapices y elementos decorativos varios.

## Sala de servicio y esclavos



- Elementos propios de otras culturas relacionadas con la servidumbre:
  - Tapiz oriental
  - Lámpara arábica
  - Mesita decoración marroquí
  - Servicio de té, árabe.
  - Telas África negra: Malí, Senegal.
  - Lienzos Gana
  - Pipa árabe
  - alfombra

## Dormitorio del servicio

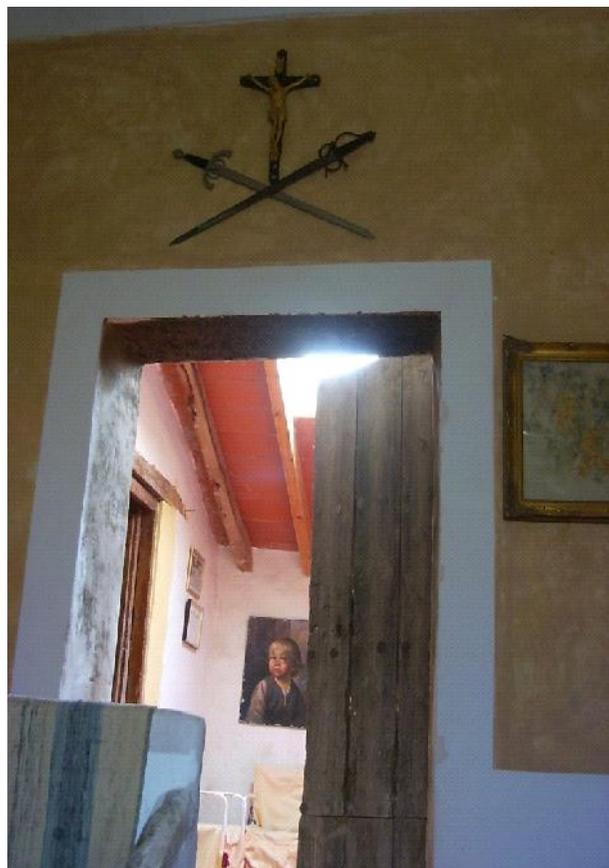


- Elementos de descanso:
  - Colchón de asiento y dormir
  - Cojines
  - Mesita
  - Elementos decorativos
  - alfombra



Distribuidor de la escalera, acceso a 2ª planta

Escaleras de acceso a la segunda planta. Estancias privadas de familiares. Decoración mural, guión de armas familiares. Elementos religiosos y militares de la familia. Puerta original de la casa siglo XV. Detalles del distribuidor de la escalera. Elementos de escritura y de control administrativo: tulipa de iluminación de aceite, vela, escribanía con pluma y lápiz y estantería de archivo documentos.

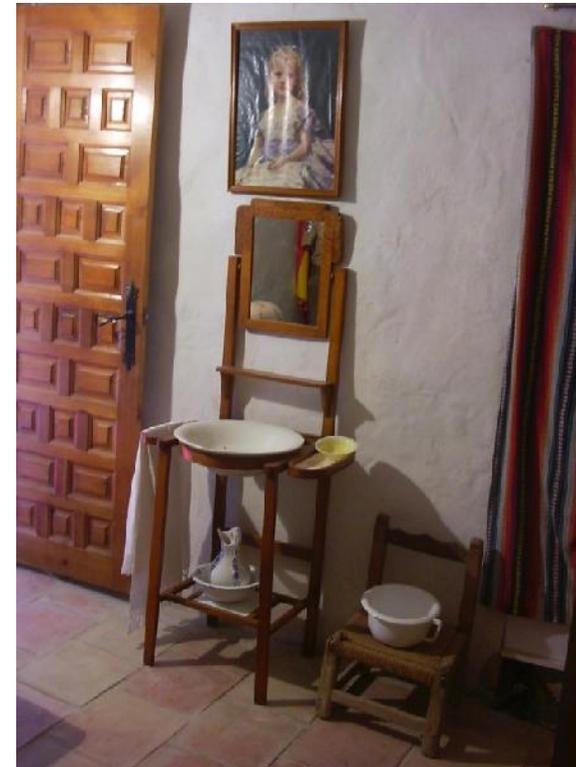


Elementos de identificación familiar en la escalera. Armas, Blasones de linaje, árbol familiar, cognomen de la familia, etc.



## ESPACIOS FEMENINOS

### Dormitorio femenino y elementos de ajuar



Espacio femenino. Elementos de aseo personal: mueble zafero de madera con cristal con su sus zafas y toallas labradas, jarra de acopio de agua y orinal. Biblioteca y sala de estudio.

## Elementos de ajuar: detalles



Bastidor de bordado y textiles, bordados de ajuar personal, sayones y camisería de cama: cobertores de cama tejidas en el telar de la casa en "cruz y cuadro", colchas de algodón, sábanas, etc.

Sala espacio de reunión masculino



Dormitorios masculinos



## Sala de reunión familiar y de visitas privadas



Sala de segunda planta con acceso a dormitorio principal o de los "señores de la casa" y a la biblioteca

## **ANEXOS DEL PROYECTO 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

### **A. ANEXO 1. CUESTIONARIOS**

#### **1. Vaciado datos de la intervención**

##### **1.1. Test de conocimiento previo**

Para la recogida de los datos contenidos en los cuestionarios se diseñan una tabla de doble entrada de filas y columnas, que recoge en la primera columna:

- En primer lugar el bloque de variables de identificación personal del alumno, que denominamos: V1 (sexo), V2 (edad), V3 (país de origen) y V4 (si repite o no, curso).

- En segundo lugar, se recoge la información aportada por el alumno en cada cuestión del test, que denominamos C2, C3, C4,....., etc., hasta la última cuestión que se le solicita, según el cuestionario y curso.

Nota: Se omite la C1 al considerarla la suma de las variables anteriormente citadas.

Las siguientes columnas, que denominamos A-1, A-2, A-3, A-4,..... etc., corresponden a las respuestas de cada alumno. Así por ejemplo los datos correspondientes a la celda (A-3) (C2) corresponderían a la respuesta del alumno nº 3 que realiza el cuestionario, a la cuestión C2 del mismo.

## CURSO 2 ºA ESO

**TABLA 1: CONOCIMIENTOS PREVIOS A LA ACCION CURRICULAR**

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A10
V1-SEXO	F		F	M	F	M	M	M	F	F
V2-EDAD	14		13	15	14	13	13	14	13	14
V3-P.ORIG.	España		Ecuador	Ecuador	Marruecos	Venezuela	España	España	Inglaterra	Mali
V4-REPITE	N		N	N	N	N	N	N	N	N
C2	Agricultura y ganadería		Agricultura, comercio y ganadería	Mayoría campesinos y agricultores, después el comercio	Agricultura y ganadería	No se	Agricultura y ganadería. Viven pequeños grupos casas	Agricultura y ganadería. Gremios. Comercio por rutas comerciales		Agricultura, artesanía y comercio
C3	Nuevas técnicas de agricultura, artesanía, y ganadería		Cristóbal Colón descubrió América	Mucho comercio, inventaron rutas	Crecimiento agricultura y ganadería. Los estamentos	-	Descubrimiento América = nuevas rutas comerciales y mejora comercio mar			
C4	Nobleza, clero y pueblo		Nobleza y clero	Campeños y agricultores	Clero, caballeros y trabajadores	-				
C5	-		-	-	Caballeros, burguesía. Pocas casas	-				
C6	-		-	-	Nobleza, clero y	-				

					pueblo					
C7	-		-	-	Burgueses= artesanos viven ciudades. Genoveses: gente viene de fuera con dinero	-				
C8	-		-	-		-				
C9	-		-	-		-				
C10	-		-	-	Campesinos libres. Campesinos siervos= sometidos por señor	-				
C11	-		-	-	sometidos por señor	-		Poca gente con mucho dinero. Mayoría campesinos		
C12	-		-	-		-		Iglesia de la Virgen Pasico. Casa Fontes	Castillo conde de Balsicas	
C13	-		-	-		-				
C14	-		-	-		-				

Hoja 2

CONCEPTO	A-11	A-12	A-13	A-14	A-15	A-16	A-17	A-18	A-19	A-20
V1-SEXO		M	M	M	M	M	F	M	F	F
V2-EDAD		13	13	13	13	14	13	14	13	12
V3-P.ORIG.		España	España	España	España	Ecuador	España	España	España	España
V4-REPITE		N	N	N	N	N	N	S	N	N
C2		Agricultura y ganadería.	Pueblo agrícola	No sabe	Agricultura y ganadería	Agricultura y ganadería.	Agricultura y ganadería	Agricultura, comercio y	ganadería	Agricultura y ganadería

		Establecen rutas comerciales. Gremios				Artesanía, Rutas comerciales		artesanía		
C3			Sigue agrícola, Comercio Cartagena y pueblos cerca			Nuevas rutas comerciales	Nuevas técnicas agrícolas. Artesanía de calidad y ganadería	Nuevas rutas comerciales	Descubrimiento América = nuevos productos venta = aumento economía	Colon descubre América 1492
C4		Población crece	Sociedad feudal Campesinos libres y siervos trabajan tierras señor				Nobleza, clero y pueblo		Población = nobles, campesinos y esclavos	Los esclavos
C5	-		Campesinos, ganaderos y artesanos. Menos feudalismo	-			Aumento población por economía			Descubrimiento América = tabaco pacheco
C6	-		-	-			No se			
C7	-		-	-			Cristóbal Colón		Grandes comerciantes	
C8	-		Berberiscos atacan pueblos Mar Menor y Pacheco. Hoguera torres para	-			No se	Trinitarios y berberiscos		

			ayuda. Origen torre+pacheco							
C9	-		-	-						Campeños libres pueden hacer quieran y abandonar feudo
C10	-			-			Hoy no hay esclavos. Campeños y son libres			
C11	-	Vida campesina, pocas personas adineradas	Campeños casa una habitación, hechas por ellos y pobres	-					Eran pobres, todo artesano y lavan en río	
C12	-	Ermita Pasico Casa Fontes	Palacio marqueses Fontes	-			Una iglesia. Casa no hay	Casa Fontes		
C13	-		<i>Campeños con campesinos y permiso señor Nobles con nobles</i>	-			<i>Muchas</i>			
C14	-		-	-			En las tiendas			

Hoja 3

CONCEPTO	A-21	A-22	A-23	A-24	A-25	A-26	A-27	A-28	A-29
V1-SEXO	F		F	M	M	F	M	M	M
V2-EDAD	13		13	13	15	13	13	14	13

<b>V3-P.ORIG.</b>	España		España	Ecuador	España	España	España	India	España
<b>V4-REPITE</b>	N		N	N	N	N	N	N	N
<b>C2</b>	Agricultura y ganadería		Agricultura y comercio			Agricultura, comercio y artesanía	Agricultura y ganadería	no	Agricultura y ganadería
<b>C3</b>	Burgueses = banqueros		Descubren nuevas rutas comerciales			nuevas rutas comerciales	Descubrimiento América nuevos productos para vender		principalmente en el comercio y algo en economía
<b>C4</b>			Usaban estamentos						muy poca población
<b>C5</b>	-		-						aumenta mucho población
<b>C6</b>	-		-	-					
<b>C7</b>	-		-	-					
<b>C8</b>	-		-	-					
<b>C9</b>	-		-	-					
<b>C10</b>	-		-	-					
<b>C11</b>	-		-	-					
<b>C12</b>	-		Casa Fontes	Castillo Ros en Balsicas	casa Fontes y Pasico	casa Fontes y Ermita Pasico			
<b>C13</b>	-		-	-					
<b>C14</b>	-		-	-					

**CURSO 2ºB**

TABLA 1: CONOCIMIENTOS **PREVIO** A LA ACCIÓN CURRICULAR

**Hoja 1**

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7
V1-SEXO	F		F	M		M	M
V2-EDAD	15		13	15		13	14
V3-P.ORIG.	España		Ecuador	Ecuador		Venezuela	España
V4-REPITE	N		N			N	N
C2						no se	
C3						-	
C4						-	
C5	-	-				-	
C6				en clero y campesinos			
C7							
C8						-	
C9						-	
C10	creo había campesinos y reyes	-				-	
C11	pues comida escasa, dinero poco			mayoría campesinos, vivían de la agricultura y la			campesina

				ganadería			
C12	habían iglesias, palacios y casas			iglesias			
C13	que se casaban					-	
C14	pagaban todos impuestos menos los reyes					-	

CONCEPTO	A-8	A-9	A-10	A-11	A-12	A-13	A-14
V1-SEXO	M	F	M	F	M	M	---
V2-EDAD	14	13	14	14	13	13	
V3-P.ORIG.	España	Inglaterra	Mali	España	España	España	
V4-REPITE	S		N		N	N	
C2	trabajaban mucho, sin máquinas	se dividían por los campesinos		el campo	economía se basaba en agricultura y ganadería	población era campesina, vivían de la agricultura	
C3				la burguesía	se fomentó el comercio la artesanía que ya existían antes	-	
C4					aumento la población	La población era campesina	

C5	-			la vida antes era muy dura, y en el campo también	siguió aumentando la población		
C6		campesinos, cleros	nobleza si		En Torre Pacheco no había mucha nobleza, el clero puede ser porque había iglesia.	Nobleza: Marqueses de Fontes	
C7			referente de burguesía, eso no				
C8					los reyes católicos	Los Reyes Católicos crean con aprobación Papa la inquisición 1478, y expulsan a moriscos en 1512	
C9		concejo= creo no había, campesinos= si Nobleza= si, inquisición?				-	
C10	había campesinos, gente del clero, siervos	Siervos= estaban do-minados por su amo. Libres= que no estaban				-	

		dominados por su amo					
C11					la forma de vida era campesina, vivían mejor el cura de iglesia y pocas personas más que fuesen importantes		
C12	Iglesia Virgen del Pasico				Casa Fontes, la iglesia de Roda, Ermita del Pasico, el molino		
C13						-	
C14						-	

CONCEPTO	A-15	A-16	A-17	A-18	A-19	A-20	A-21
V1-SEXO	M	M	F	M	M	F	--
V2-EDAD	13	14	13	14	13	13	
V3-P.ORIG.	España	Ecuador	España	España	España	España	
V4-REPITE	N	N	N	S	N	N	
C2		se vivía de agricultura y ganadería	trabajaban campesinos, nobles y clero			ganadería y agricultura	
C3			banqueros, campesinos, comerciantes,			Cristóbal Colón descubre América	

			monarcas				
C4			nobles, reyes poder menor			esclavos, agricultura y ganadería	
C5	-		reyes poder mayor	-		-	
C6							
C7							
C8			moriscos= marroquíes			-	
C9						-	
C10	-		había clero	-		-	
C11			Iglesia, casas solariegas		campesinos y pobres		
C12					la iglesia de pacheco y la ermita		
C13					se casaban no por amor, sino por aumentos territoriales	-	
C14						-	

CONCEPTO	A-22	A-23	A-24	A-25	A-26	A-27	A-28
V1-SEXO	--	M	--	M	M		
V2-EDAD		13		15	13		
V3-P.ORIG.		España		España	Ecuador		

V4-REPITE		N		S	N		
C2							
C3							
C4							
C5	-		-				
C6				si	había Nobleza, campesinos que trabajan feudos de nobles		
C7							
C8							
C9							
C10	-		-		habían siervos de reyes, divididos en siervos libres que tenían derechos y esclavos que no tenían derechos		
C11					se dedicaban principalmente a actividades agrícolas		
C12				Iglesia del Pasico, casa solariega= casa Fontes	la Ermita del Pasico		
C13					se casaban para aumentar territorios		
C14							

**CURSO 4ºA**

TABLA 1: CONOCIMIENTOS **PREVIOS** A LA ACCIÓN CURRICULAR

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-4	A-6	A-7	A-8	A-9
V1-SEXO	M	F	F	M	M	M
V2-EDAD	15	15	15	16	16	15
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	S	N	N
C1	La guerra independencia dio lugar a constitución 1812 porque Fernando VII fue secuestrado, José Bona-parte tomo el poder	Cuando los franceses invadieron España. Derechos para las personas.	Es cuando los españoles pelean con José Bona-parte para que vuelva el Rey. Es lo que se oyama después de que se marchen los franceses			Causas: José Bonaparte entre en España sin permiso de los españoles, en el 2 de mayo se revelan y al final firman la constitución el 19 marzo 1812, llamada la Pepa
C2A	Había régimen absoluto y no había derechos	no	no	no		No libertad de expresión. El rey era absolutista
C2B	Había soberanía nacional y voto universal	si, como la educación	si votan los hombres			Si, Fernando VII firma la constitución
C3A	Tenía mucha influencia porque el rey se apoyaba en los nobles y la iglesia	no tenía importancia	muy importante			Sufragio censitario
C3B	no tenía tanta influencia porque el pueblo tenía	no tenía importancia	pierde importancia			sufragio universal

	poder					
C4						literatura, la pintura y el poder del rey
C5	-		-	-		votos de las personas mayores de edad y con la nacionalidad
C6						
C7						
C8						-
C9	la mujer tenía la culpa de no tener hijos	marido				-
C10	-	seguía igual	-			-
C11						
C12				burgueses		

CONCEPTO	A-10	A-14	A-15	A-16	A-17	A-18
V1-SEXO	F	F	F	F	M	M
V2-EDAD	16	15	15	15	17	15
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	S	N	N	N	N	N
C1	Guerra independencia= José Bonaparte reinaba, Fernando VII abdica. La constitución de 1812	José Bonaparte entra en España sin permiso y los españoles en el 2		los españoles pidieron la independencia cuando los		Napoleón Bonaparte entra en España para pasar a Portugal a conquistarlo, pero se queda en España

	llamada la <b>pepa</b> porque se hizo el día de San José	de mayo se revelan		franceses invadieron España		para conquistarlo. La constitución de 1812 en Cádiz, la Pepa 19 marzo 1812
C2A	No	No libertad de expresión. El rey era absolutista	No tenían derechos	no		no
C2B	Si	Si, Fernando VII firmo la constitución	Si tenían	si, votar los hombres		si, sufragio censitario
C3A		sufragio censitario		tenía mucho poder	era bastante influyente	
C3B		sufragio universal		no tenía poder	paso a un segundo plano	
C4						
C5		-		-	-	
C6						
C7						
C8						
C9						
C10		-		-	-	
C11						
C12						

**CURSO 4ºB**

TABLA 1: CONOCIMIENTOS **PREVIOS** A LA ACCIÓN CURRICULAR

Hoja 1

CONCEPTO	A-3	A-4	A-6	A-7	A-9	A-11	A-12	A-13	A-15
V1-SEXO	M	F	F	M	M	F	M	F	M
V2-EDAD	17	15	15	17		15	17	17	16
V3-P.ORIG.	España	España	España	España			España	España	España
V4-REPITE		N	N		N	N	S	N	N
C1		Napoleón aprovecho la situación de España y dieron un golpe de estado poniendo en el trono a José Bonaparte. Esto creo un conflicto entre fernandinos y afrancesados.	La guerra de la Independencia fue el causante del descontento de la población ante el nuevo rey. La constitución fue la consecuencia de esta guerra y contenía muchas ideas liberales				la relación es mala ya que están en guerras		porque unos estaban a favor de la esclavitud y otros no
C2A		Mayorazgo	prácticamente ninguno						ninguno
C2B		Sufragio masculino. Libertad de expresión	tenían más pero muy pocos						todos
C3A		tenía más importancia	totalmente						mas poder
C3B		tenía menos	Perdió poder pero no desapareció del todo						menos poder

C4									
C5	-		prácticamente escasa, dado que no se tenían en cuenta	-				-	
C6									
C7									
C8									
C9		se abolió los mayorazgos							
C10	-		-	-				-	
C11		Balderas, Iglesia Virgen del Rosario, Ermita del Pasico, Casa Fontes		Casa del conde	Casa de la Juventud				Casa Fontes, casa Valderas, Cabezo Gordo, piscina cli
C12		Pero Pacheco, Daniel García		Daniel García Madrid					Alcalde Daniel García Madrid

CONCEPTO	A-20	A-22	A-24	A-25	A-26	A-27
V1-SEXO	F	M	F	M	M	F
V2-EDAD	15	16	15	17	17	15
V3-P.ORIG.	España	España		España	España	España
V4-REPITE	N	N		N		N
C1	Guerra Independencia se produjo cuando José Bonaparte se proclamó		Entre España y Francia y Napo-león Bonaparte, la población se divide en		Se produce cuando hay un cambio de rey, la constitución de	La causa de la Guerra Independencia es la Invasión francesa en España por parte

	rey y secuestro a los reyes en Bayona		afrancesados y fernandinos		1812 se produce en España	de Napoleón. El pueblo pretende sacarlos del país. Las causas de la constitución 1812 es que el pueblo se reunió en unas Cortes para defender sus derechos
C2A			derecho a la herencia			Derecho a la herencia (mayorazgo)
C2B			sufragio universal			Derecho a la libertad de expresión, derecho a la educación, libertad. Derecho al voto
C3A	tenían bastante					si
C3B						no
C4						
C5	-	-	no tenía ayuntamiento			
C6			si, había educación sectaria			
C7						
C8						
C9						que se abolieron los mayorazgos
C10	-	-				
C11			Casa Fontes o del Conde	Casa de Valderas	Casa de Valderas, Casa de Fontes, Cabezo Gordo, Castillo de Balsicas	La sima de la Palomas, Ermita del Pasico, la Casa Fontes (o del Conde)
C12			el alcalde	Carlos Jesús Pérez Vidal Alcalde de Torre Pacheco	Daniel Madrid/ Alcalde	Daniel Madrid/ Alcalde

CONCEPTO	A-29	A-30	A-31
V1-SEXO	M	M	F
V2-EDAD	15	15	15
V3-P.ORIG.	España	España	España
V4-REPITE	N		N
C1	La guerra de la independencia fue causada por el cambio de un rey, y la constitución porque pidieron que la ponga.		
C2A	No había ayuntamiento, no había leyes		
C2B	si había leyes y otras cosas		
C3A			-
C3B			
C4	la iglesia y Casa Fontes		-
C5			-
C6	hay concertada y pública		
C7	es libre		
C8	los cambios eran muchos porque antes eran subdesarrollados		-
C9	tiene los cambios jurídicos de ahora		-
C10	no ha cambiado		-
C11	la iglesia, la casa Fontes, el molino		Nuestra señora del Rosario
C12	el alcalde		alcalde

## 1.2. Test de conocimientos curriculares

### CURSO 2ºA: CONOCIMIENTOS POSTERIORES A LA ACCIÓN CURRICULAR

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7
V1-SEXO	F	F	M	M	F	F	M
V2-EDAD	13	14	14	15	13	15	13
V3-P.ORIG.	España	Marruecos	España	España	Marruecos	España	España
V4-REPITE	N	N	N	S	N		N
C2	Agricultura, ganadería, burguesía, artesanía	se dedican agricultura, ganadería			agricultura y ganadería		personas viven de agricultura y ganadería ,había feudos
C3	Agricultura, ganadería, burguesía, artesanía y gremios= asociación de artesanos	evoluciona con el comercio de las ciudades			del comercio	-	los feudos dejan de existir
C4	en 300 años gran aumento, 30.000 - 7.000				poca población	-	
C5	en 1492 Colon descubre América		-	-	mucha población por evolución técnicas regadío	-	
C6		existido campesinos en Pacheco					
C7							

C8	moriscos= marroquí					-	
C9	concejo= gobierno murciano				como zona campo hay campesinos libres, concejo y señorío	-	
C10	clero: libre= pueden salir del clero, siervos= no pueden salir del clero	los señores= nobles gobiernan la ciudad, libres= campesinos libres de estar, Siervos= campesinos que no son libres de estar	-	-	sí, pero no	-	
C11	artesanía, ganadería, agricultura				campesinos		personas tenían peor calidad de vida por mala alimentación
C12					la parroquial		
C13						-	
C14		campesinos pagan impuestos a iglesia			molinos	-	
CONCEPTO	A-8	A-9	A-10	A-11	A-12	A-13	A-14
V1-SEXO	F	F	F	F	F	M	M
V2-EDAD	13	13	13	13	15	13	13
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España	Inglaterra	Marruecos	España
V4-REPITE	N	N	N	N	S	N	N
C2	agricultura y ganadería	agricultura, ganadería y burguesía, algunos eran artesanos		comían lo que cultivaban			vivían de agricultura y ganadería

C3		Agricultura, ganadería y burguesía. Existían los gremios		se empezó utilizar la tecnología		-	cosechaban
C4		Inventan herramientas y objetos que les venían muy bien y avanzaron mucho.		había pocas personas		-	
C5				ascendió la población		-	
C6		si había	habían clero, campesinos y burguesía	hay iglesias	clero, pueblo y campesinos		
C7		si había					
C8							
C9						Campeños libres= no pertenece al señor y podía ir otro feudo. Concejo= el que cobraba los impuestos	
C10	clero y campesinos	clero eran los monjes se podían excomulgar ,libres= que podían salir del feudo				libre= no estaba al mando de nadie	
C11			agricultura, ganadería	la forma de vida era mala		dedican al campo, a trabajar como	

						campesinos y los nobles tenían una vida mejor	
C12			Nª Sª Rosario, una iglesia que tiraron			habían iglesias y palacios y no todas las casas eran grandes	
C13						los padres ponían el matrimonio aunque las hijas no le conocía	
C14				subían los impuestos		tenían que pagar parte de su cosecha al señor	

CONCEPTO	A-15	A-16	A-17	A-18	A-19	A-20	A-21
V1-SEXO	F	F	F	M	F	F	V
V2-EDAD	14	13	13	14	13	13	13
V3-P.ORIG.	España	España	España	Chile	España	España	España
V4-REPITE		N	N	S	N	N	N
C2		descubrimiento América, creó nuevas rutas traían especias, seda y otros	Agricultura y ganadería. Cosían pieles con arpones de animales como agujas	agricultura y ganadería	Se vivía agricultura y ganadería. Sociedad dividida en estamentos	agricultura y ganadería	
C3		hacen grandes descubrimientos, en la actualidad novedad uso aparatos eléctricos	Comían carne animales, leche vacas. Tenían cultivos para obtener frutos	comercio y ventas en zocos	con descubrimiento América evoluciona-ron mucho trajeron	agricultura y ganadería y comercio	

					más productos alimenticios		
C4		trabajan todos los días, vivían del campo, estudios mínimos	campesinos, ganaderos, pastores	disminuía por enfermedades y poca introducción de mejoras técnicas	población dividida estamentos, algunos no pagaban impuestos y otros si	eran la mayoría campesinos	
C5	-	aumentan estudios, descubren muchas cosas, se dedican al campo, artesanía, etc.	Campesinos, ganaderos, pastores. Aumenta, aparecen herreros, carpinteros, artesanos, panaderos.	aumento por mejoras en agricultura		aparecieron los artesanos, herreros y panaderos	
C6		Nobleza: privilegiados con dinero y daban dinero al rey. Había burguesía. Clero: sacer-dotes. Pueblo: campesinos y artesanos menos	Nobles, los sacerdotes, personas del pueblo con sus oficios.	se dividía por el rey mandaba un noble para que cuidara Murcia		había nobles, clérigos y el pueblo	Yo creo que si hubo nobleza, clero....
C7			burgueses: habitantes de ciudad				creo había personas que ayudaban al rey a elegir las decisiones
C8		La religión es muy importante. Monjes	unidad religiosa= había			-	también habría gente religiosa,

			monjes, sacerdotes ...				moros, ...
C9		Concejo: ayuntamiento campesinos libres: trabajan señor, podía dejar su trabajo. Eclesiásticos: curas y sacerdotes nobleza: hombres ricos	campesinos podían hacer mejor sus asuntos sin pedir permiso al señor y este a cambio les da cobijo y alimento				No todas las personas serian esclavos, habría personas libres, campesinos que se cultivaban su comida, etc....
C10	campesinos trabajan campos: siervos y libres y dependían de un señor		clero= sacerdotes, curas y monjes que vivían en conventos Campesinos siervos: debían pedir permiso seños para todo y debían darle una parte de su cosecha	si estaban			habrían también cleros señorías
C11	vivían en cabañas	trabajan campesinos y artesanos	mediante agricultura y el turismo	dedicada a agricultura y ganadería, cuidaban a los animales dentro de sus casas		se dedicaban la mayoría a agricultura y ganadería	no muy buenas condiciones de vida
C12		hacían iglesias con materiales pobres	cada pueblo había una iglesia pequeña para	de estilo mozárabe	iglesias		no

			rezar y orar				
C13		Un hombre casa con una mujer. Los curas no podían casarse	una persona casa-da con otra ya no se podía separar	si	se casaban por las tierras	no existía divorcio, una vez casado no te podías separar de esa persona	si, igual que ahora
C14		no había que pagar impuestos al señor	debían pagar impuestos al señor con el diezmo= décima parte de su cosecha	si pagaban impuestos con trigo, carne, con alimento		campesinos debían pagarle impuestos a la iglesia y a los que estaban por encima de ellos en la escala de niveles de vida	no creo que hubiera

CONCEPTO	A-22	A-23	A-24	A-25	A-26	A-27	A-28
V1-SEXO	F	F	F	M	F	M	F
V2-EDAD	13	13	14	13	13	14	13
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N	N	N	N
C2		trabajaban, se alimentaban del cultivo			se vivía mal, dedicaban agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	campo, agricultura y ganadería
C3		trabajaban, comerciaban			dedicaban agricultura, ganadería y comercio		agricultura y ganadería
C4				población	campesinos nobles		agricultura y

				disminuyo por la peste	y clero		ganadería
C5	-		-	cuando acabo peste, población se recupera rápidamente	campesinos nobles, clero, burguesía		agricultura y ganadería
C6		estaban formadas por el clero, había una iglesia			campesinos, clero, nobles		
C7							
C8						reyes católicos	
C9							
C10	-						
C11	pues vivían en cuevas y cogían la comida cazando	eran nómadas		agricultura		campesina	en el campo
C12						casa Fontes, Ermita del Pasico	
C13	se casaban de conveniencia sin amor						
C14	tenían que pagar un diezmo					-	

**CURSO 2ºB: CONOCIMIENTOS POSTERIORES A LA ACCIÓN CURRICULAR**

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7
V1-SEXO	F	M	F	M	M		M
V2-EDAD	13	14	13	12	14		15
V3-P.ORIG.	España	-	España	España	España		España
V4-REPITE	N	-	N	N	S		S
C2	mesta ganadería= forma de vida, comercio de ganado						
C3	evolucionado, crece población, pueblo + 1000 habitantes					-	
C4	si, supera la media de habitantes					-	
C5	evolución buena		aumenta un poco	-		-	
C6							
C7	dedican comercio, así heredaron los apellidos		comerciantes, venían de otros sitios para vender				
C8						-	
C9						-	
C10	-		-			-	

C11	agricultura y ganadería		agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería		
C12	Señora del Rosario		iglesia de muchos años, vino cura fuera, no gusto, tira				
C13						-	
C14						-	

CONCEPTO	A-8	A-9	A-10	A-11	A-12	A-13	A-14
V1-SEXO	M	F	F	F	F Marina Guillen	M Christian mora	M
V2-EDAD	13	13	13	13	14	13	13
V3-P.ORIG.	Marruecos	Ecuador	España		España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N		N	N
C2							
C3						-	
C4						-	
C5	-		-	-		-	
C6		pueblo: Cartagena		creo habría nobleza, por las historias			pueblo importante, Cartagena y Jimenado
C7		comerciantes		no, se			población genovesa que comerciaban
C8				moriscos, personas otro país		-	
C9				no hay		-	
C10	siervo= gente orden su señor, libre= puede		-	siervo= servían al rey		-	

	salir feudo, ir otro sitio						
C11	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	pobre y campesina, agricultura		agricultura
C12	iglesia Sra. Rosario la tiraron	Misa Pasico, iglesia Rosario la tiraron		si habría, abuelos creen muchos en dios	Ermita del Pasico		Ermita del Pasico
C13	nobles conciertan matrimonio, hija no puede decir nada					-	
C14				no lo hemos dado		-	

CONCEPTO	A-15	A-16	A-17	A-18	A-19	A-20	A-21
V1-SEXO	M	M	F	M	F	M	M
V2-EDAD	14	13	13	13	13	13	14
V3-P.ORIG.	Chile	España	España	España	Marruecos	Marruecos	España
V4-REPITE	S	N	N	N	N	N	S
C2						La mesta, pasaban ganados esta zona	
C3							
C4						ha subido, por mejora técnicas regadío y aumentaron campos	
C5	-		-			cada vez menos hijos	

C6		Cartagena		ciudades sin semáforos, coches, ni luces, como ahora		sociedad medieval	
C7		genoveses comercian Murcia		eran comerciantes, dedicaban al gobierno	comerciantes dedican al comercio	comerciantes, al comercio y comercian con esta zona	
C8							
C9							
C10		pueden descender en pirámide, nunca ascender			siervos: campesinos que eran libres se pueden ir si no les gusta	Libres: cambiar de señor. Siervos: no pueden , siempre sometidos al mismo	
C11	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería, cultivan su propia comida	agricultura y ganadería	agricultura y ganadería	
C12	Iglesia virgen Pasico		Iglesia N.S. Rosario, Iglesia Murcia	había iglesia pequeña pero tiraron, hicieron una grande y bonita	Nª Srª Rosario	Nª Sª Rosario	
C13						hay grandes familias, alianzas matrimonio entre sus hijos	
C14					Diezmo para la iglesia	Pontazgo: impuestos a la iglesia	

CONCEPTO	A-22	A-23	A-24	A-25	A-26	A-27	A-28
V1-SEXO	M	F	F	No asiste	No asiste	no asiste	F
V2-EDAD	15	13	13				13
V3-P.ORIG.	Inglaterra	España	España				Ecuador
V4-REPITE	S	N	N				N
C2		Mesta= asamblea ganaderos, privilegios Alfonso X, 1273 libertad pasto, gran poder	Mesta: asambleas ganaderos reúnen ver cómo van ganancias oficio. Medina del Campo				
C3		1492 Reyes Católicos conquistan Granada y península Ibérica	Virgen Pasico, capilla se restauro			-	
C4		Sube población. Coexisten tres culturas cristianos-islam-judíos. Cristi dominantes, judíos se relacionan con resto	ha subido, los de fuera venido al comercio del centro			-	
C5	-	subida de población	C. Colón descubre América 1492	-		-	
C6		Sociedad medieval en estamentos. Nobleza= nobles y familia. Clero= monjes y sacerdotes	Nobleza= altos funcionarios, clero= monjes y curas, pueblo = habitantes burgueses. No cambiar de oficio				

C7		gran población genoveses= comercian todo tipo productos, alimento, cueros, alfare	genoveses = comerciantes ejemplo Cristóbal Colón				
C8		tribunal religioso	unidad religiosa, todo relacionado religión, monjes y curas				
C9		no ayuntamientos, campesinos libres, en agricultura y ganadería	Concejo= ayuda al gobierno. Campesinos trabajan el campo sin autoridad señor, señorío= terreno un dueño, eclesiástico cura mojes nobleza				
C10		clero: monjes y sacerdote señores libres: no señor siervos bajo autor señor	Clero= monjes, sacerdotes y curas. Señores= dueños tierras. Libres= no señor				
C11	Agricultura y turismo	mayoría población agricultura y ganadería	vida en campo, van pueblo por agua en burro o andando				agricultura y ganadería
C12		castillo león Balsicas N <sup>a</sup> Sr <sup>a</sup> Rosario (T- Pacheco)	Capilla Virgen Pasico fue restaurada				Iglesia San Agustín Fuente Álamo, encuentran huesos humanos, cementerio
C13			mujer casa hombre por obligación, son				

			posesión del hombre				
C14		Diezmo: impuesto iglesia. Parias: en oro, Dírham de oro o plata	Portazgo, diezmo				

**CURSO 4 ºA: CONOCIMIENTOS POSTERIOR A LA ACCIÓN CURRICULAR**

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-4	A-8	A-9	A-10
V1-SEXO	M	F	M	M	F
V2-EDAD	15	15	16	15	16
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	S
C1	La guerra independecia se origina porque José Bonaparte y se revelaron, se hizo la Constitución y se declaran muchas leyes liberales		La guerra de la independecia ocurrió cuando los franceses invaden España, para con ....	Los españoles, tras la llegada de José Bonaparte, decidieron protestar y, para librarse de los franceses, el 2 de mayo se levantaron contra los franceses. Así se pasó la constitución de 1812, el 19 de marzo, y se le llamó la Pepa.	La guerra de la independecia, José Bonaparte intenta reinar y lo consigue y abdica Fernando VII. Esto da a la Constitución del 1812 se le llamó "La Pepa" por ser el día de San José.
C2A	Régimen absoluto no hay derechos. Hay grupos privilegiados	Educación para niños, no había en escuelas	No	Absolutista	NO, no eran los mismos tiempos que ahora
C2B	Separación de poderes, sufragio universal, mayorazgos	Existe educación para las niñas	Sufragio censitario	Democrático	Si, han cambiado las cosas

C3A	había muchos más poder porque había privilegios	era importante		Alto	La iglesia tenía mucho poder
C3B	tiene menos poder, no se piensa en la iglesia	no tenía casi importancia		Poquito	ahora es importante pero no influye tanto como anteriormente
C4	si, fue perdiendo fuerza porque la iglesia ya tiene menos poder	claro que Torre Pacheco perdió poder eclesiástico		Las iglesias dejaron de tener fuerza, ya que las personas se centraban más en su trabajo.	
C5	No hay ayuntamiento		Pero Pacheco	Luis Pacheco	
C6	La educación era solo para chicos, pero a partir de la Constitución se permitió a las chicas		Educación privada	Educación privada	La educación era pública y separaban a los chicos de las chicas
C7				Las iglesias fueron perdiendo poder, por la influencia de ayuntamientos.	
C8	Se basaba en la agricultura y se sigue basando en ella, pero ha perdido fuerza		Agricultura	la agricultura	la economía en el S. XIX ha pasado por muchos momentos, unas veces estaba bien pero hay momentos en los que estaba muy mal

C9	Toda la herencia era para el hijo mayor, y se casaba por conveniencia	Que si se.....		Los terrenos, cuando se dividían por hijos, tras la muerte de cada uno de ellos, se transfieren a sus hijos y así, así..., hasta que se compran y se venden.	Algunos matrimonios eran falsos
C10		cambios en lo económico, en la educación		Ahora hay más comercio	Los cambios han ido mejorando al paso de los años

C11	Casa Valderas, Iglesia del Rosario, Ermita Virgen del Pasico	Castillo del conde de Ros, casa de Fontes	Casa Fontes, Casa Valderas, Castillo de Ros, Molino del Pasico y del tío Pacorro	La casa Fontes, la Casa Grande	La casa Fontes, Castillo de Ros, Molino de Pacorro, Molino del Pasico
C12	Pero Pacheco		Daniel García Madrid	Don Pedro, Don David, don Daniel Garcia Madrid.	Pedro Pacheco, Don Daniel García Madrid (Alcalde)

CONCEPTO	A-13	A-14	A-16	A-18
V1-SEXO	F	F	F	M
V2-EDAD		15	15	15
V3-P.ORIG.		España	España	Ecuador
V4-REPITE		N	N	N
C1	La guerra independencia surge, que quiere expulsar de España al ejército francés, tras la expulsión de José Bonaparte, en España se estableció la constitución		Cuando Napoleón ocupo España se produjo la Guerra de Independencia y se firmó la Constitución de 1812, llamada la Pepa	La guerra de Independencia ocurrió cuando los franceses invadieron España para conquistarla, la familia real fue secuestrada. La constitución de 1812 fue aprobada el 19 de marzo de 1812. Se llamó la Pepa
C2A	se regía en España con una monarquía absoluta		No había derechos	no
C2B	Se estableció derechos al pueblo y elección para ciertas personas		Derecho al voto	Sufragio censitario Suprimieron los señoríos, se abolió la Inquisición
C3A	La religión tenía mucha importancia, ya que influía en la dirección del país.		Tenía mucha importancia	

C3B	la iglesia quedo en segundo plano		Quedo relevada al segundo plano	
C4	en el municipio han aparecido nuevos lugares para otras religiones		La burguesía tenía más poder que la iglesia	
C5	no creo hubiese ayuntamiento, había controladores del pueblo mandados de la zona que controlaba el país	No había ayuntamiento, por lo que no había juntas, administración....	Existía un parlamento pero el poder lo tenía el Rey así que con el tiempo los ciudadanos pudieron votar	Luis Pacheco
C6		Antes había educación pública, pero tan solo para niños. Actualmente la mayoría de los niños/as si tienen educación	Todos los niños pudieron ir al colegio a estudiar para que no hubiese analfabetismo	Educación privada y más atención
C7		actualmente hay mayor control	La iglesia no tenía tanta importancia por lo que lo civil controlaba la población	
C8	La economía se basaba en la agricultura y apenas había industria	Antes había una jerarquía social	El sector predominante es la agricultura y la ganadería	Agricultura
C9	Si ha habido cambios. Ahora hay igualdad de condiciones para recibir la herencia. No hace falta estar casado	Antes convenía casarse por intereses y había menos separaciones	El hombre no tenía control sobre la mujer, este se independiza	
C10	La gente ahora tiene más variedad de elección de trabajo en lo cual pueden mejorar su nivel de vida	cambios en la economía, en la educación, en la política, etc., Todos han avanzado efectivamente	Mejoran sus condiciones de vida, de trabajo y podían vivir mejor	
C11	La Ermita del Pasico	Casa Fontes, Casa	Casa Fontes, Ermita del	Casa Fontes, Banderas,

		Valderas, Casa Grande, castillo conde Ros	Pasico	Castillo de Ros, Molino del Pasico.
C12	Gerardo Molina, Luis Manzanares	El cura Pedro	Luis Manzanares y Gerardo Molina	

#### CURSO 4 ºB: CONOCIMIENTOS POSTERIOR A LA ACCIÓN CURRICULAR

##### Hoja 1

CONCEPTO	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7
V1-SEXO	M	F	F	F	M
V2-EDAD	16	15	16	15	16
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España	España
V4-REPITE	S	N	S	N	
C1		Se crearon la declaración de los derechos, después de una lucha entre afrancesados y fernandinos	La Guerra de la Independencia ha sido una revolución y por la parte de Bonaparte	Las causas de la Guerra de la Independencia fue la constitución de 1812 dado que el pueblo quería más libertad y poder votar	
C2A		mayorazgo	No habían derechos para los campesinos y para los privilegiados si tenían derecho	los derechos eran para las clases privilegiadas	
C2B		Sufragio universal, separación de poderes, derecho a libertad de expresión. Propiedad privada	Ya tenían un poco de derechos los privilegiados	los derechos habían crecido notablemente, ya que el pueblo había ganado mucho	
C3A		había más importancia	Había más poderes en los privilegiados	la iglesia era prácticamente la ley	
C3B		no tiene gran importancia	No tenía ningún mandato	la gente empezó a separarse de la iglesia poco a poco	
C4					
C5				Torre Pacheco todavía no era municipio, por lo que la participación ciudadana era casi nula	

C6		la educación era solo para chicos y muy escasa	La educación antes era solo para los privilegiados pero más solo chicos y después ya podían tener una educación para chicos y chicas y para la clase sociales.	No estoy segura de que hubiera educación, pero si la había era sectaria y privada.	
C7					
C8		se basaba en la agricultura	La agricultura		
C9		los matrimonios eran concertados		el matrimonio era por intereses	
C10		El pueblo ha crecido bastante y la economía ha mejorado bastante	ahora tiene los mismos derechos las mujeres y los hombres		
C11		Casa Fontes, casa Valderas, Iglesia del Rosario, Ermita del Pasico, castillo de Ros, Molino del Pasico, del tío Pacorro	Casa Grande, la iglesia del Rosario.	Casa Fontes, casa cura, casa Valderas, Casa Grande, castillo de Ros	Casa Fontes, casa juventud, Iglesia
C12		Pero Pacheco			Daniel García Madrid

CONCEPTO	A-8	A-9	A-11	A-13	A-14	A-16	A-19
V1-SEXO	F	M	F	F	F	M	F
V2-EDAD	15	17	15	17	15	17	17
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	Ecuador	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	N	S	S
C1					Hubo una gran invasión de los franceses y José Bonaparte fue rey, hermano de Napoleón. Los españoles no aceptaban así los cortes se reunieron en Cádiz y declararon la constitución de 1812, donde tenía más poder el pueblo		

C2A	Educación femenina				Voto a los privilegiados. Mayor poder a los reyes		
C2B					Voto censitario. Menor poder a los reyes pero libertad de expresión. Soberanía Nacional. Derechos y división de poderes		
C3A					Si, era muy importante	-	
C3B					No, su poder fue menor		
C4	Si, fue perdiendo poder como en el resto de España					-	
C5						-	
C6					La educación era separada solo de mujeres o solo de hombres		
C7							
C8	Agrícola				la agricultura		
C9				Trinitarios y berberiscos	Las mujeres tuvieron más poder. Los matrimonios eran arreglados según el dinero		
C10					Empezaron a ser menos reliagos?		
C11	Casa Fontes, Casa Grande	Casa Fontes, casa de la Juventud, Iglesia de Pacheco		Iglesia, cabezo Gordo, Molino del Pasico, y molino del tío Pacorro	La sima de las Palomas, la herencia del Pasico, Fontes, casa Valderas, castillo de Ros	Iglesia de Pacheco, casa Fontes	
C12		Daniel García Madrid		Daniel García Madrid (alcalde) José Antonio Pérez Rodríguez (Consejero de Agricultura)	Pedro Pacheco	Daniel García Madrid	

CONCEPTO	A-20	A-22	A-24	A-26	A-27
V1-SEXO	F	M	F	M	F
V2-EDAD	15	16	15	17	15
V3-P.ORIG.	España	España		España	España
V4-REPITE	N	N			N
C1	causas Guerra Independencia: el secuestro de los reyes por Napoleón Bonaparte en Bayona, proclamando rey a su hermano José Bonaparte, finalmente tras la guerra los reyes vuelven al poder y se crea la Constitución de 1812		Una invasión de los franceses y una lucha contra España		Las causas Guerra Independencia y Constitución de 1812 es que en este año anterior estaban los franceses en España ya que la habían invadido. Como rey estaba José Bonaparte. Se relacionan en que la guerra de Independencia es el conflicto al que dio lugar esta invasión y la constitución de 1812 fue el instrumento que promovía los ideales de esta guerra-
C2A	No había casi derechos; los que más tenían eran los que pertenecían a las clases altas		la educación no estaba para todos		Mayorazgos
C2B	Había más derechos, sobre todo se les concedieron más a los de las clases bajas.		hay una educación para todos		Derecho a la libertad de expresión. Derecho al sufragio censitario. Derecho a la propiedad privada.
C3A	La Iglesia tenía mucha importancia				Sí, porque el rey apoyaba mucho a la iglesia
C3B	La Iglesia empieza a perder su importancia				Si aunque menos ya que se expropian las propiedades del clero
C4			Si fue perdiendo fuerza		
C5	Creo que no había ayuntamiento, como tampoco había derechos		Pero Pacheco	-	
C6	No había, solo los más ricos recibían educación y solo los valores		No era mixta, chicos por un lado y chicas		La educación era para chicos y eran muy obsoletas.

			por otro		
C7					
C8	Cambios económicos: las clases altas empezaron a perder dinero, y la burguesía empezó a ganar dinero por su inversión en las fábricas ...		agrícola		En el siglo XIX estaban la agricultura
C9	El matrimonio era por interés económico			trinitarios y berberiscos	Antes había mayorazgos, eran cuando las propiedades pasaban al primogénito. Luego no. Los matrimonios eran por interés económico muchos de ellos.
C10					
C11	La Casa Fontes	Casa Fontes	Casa Fontes, Casa Valderas	Cabezo Gordo, Casa Fontes, Molino del Pasico y del Tío Pacorro	La sima de las Palomas, Ermita del Pasico, Casa Fontes, casa Valderas, castillo de Ros, Molino Tío Paco, Molino del Pasico
C12	Pero Pacheco	Daniel García Madrid	Alcalde	Daniel García Madrid (alcalde)	Pedro Pacheco

### 1.3. Test de conocimientos de la acción

#### CURSO 2ºA: CONOCIMIENTOS POST ACCIÓN DIDÁCTICA Hª LOCAL Y FAMILIA

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-3	A-4	A-6	A-7	A-8	A-9
V1-SEXO	F	F	M	M	M	M	F
V2-EDAD	15	14	15	13	13	14	13
V3-P.ORIG.	España	Ecuador	Ecuador	Venezuela	España	España	Inglaterra
V4-REPITE	N	N	N	N	N	S	N
C2	Sector primario	agricultura, economía	La agricultura, ganadería, pesca			Sector primario	agricultura ganadería
C3	Sector terciario	ganadería comerciantes	La agricultura, ganadería, pesca			Sector terciario	pasaron poco a poco a servicios industriales
C4	aumenta la población	pocos habitantes	poca gente		la gente vivía de la agricultura y de la ganadería, eran la mayoría pobre	-	no había mucha población por las malas cosechas, guerras y por las enfermedades
C5	aumenta la población	muchos habitantes	un poco más gente	-		-	después de haber descendido la población, empezó a ascender de nuevo por las medicinas, etc.
C6		Clero	Nobleza eran las personas que tenían más poder, pocos Clero, otros pocas				

			personas tenían menos poder que los nobles y, el pueblo la mayoría eran los del campo				
C7							
C8	Eran religiosos y hay ayuntamientos		Unidad religiosa: que todos debían pertenecer a la misma religión			-	
C9			los campesinos libres tenían libertad de elegir su vida			-	
C10	Campesinos	los campesinos libres	Siervos eran los que trabajaban para sus superiores, la mayoría era negros	-		-	
C11	trabajan en la agricultura y ganadería	vivían de la agricultura	eran campesinos		la gente vivía mal en chozas, con los animales y pasaban hambre		campesinos: trabajaban en el campo casi todo el día
C12	Había iglesias y palacios						
C13	La gente se casaba por dinero		se casaban según su economía, para aumentar su poder		La gente se casaba por el dinero y no por amor, a esto se llamaba matrimonio de conveniencia	-	Se casaban los ricos con los ricos (no por amor, sino por el dinero) y los pobres con los pobres. Ejemplo: Roca

C14					se les cobraba un dinero a las personas con cultivos	-	
-----	--	--	--	--	--	---	--

CONCEPTO	A-10	A-11	A-12	A-13	A-14	A-15	A-16
V1-SEXO	M	F	M	M	M	M	M
V2-EDAD	14	13	13	13	13	13	14
V3-P.ORIG.	Mali	España	España	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N	N	N	N
C2		sector primario y secundario	sector primario minería, las minas de la Unión	Recogida de esparto y fabricación de objetos	Ganadería		Caza y pesca
C3		sector terciario	la producción subió y la economía creció	Recogida y venta de esparto, agricultura	Agricultura		Caza , pesca
C4		aumento la población	La población era poca	Pocos campesinos			poca población
C5		aumenta la población	L población se incrementó mucho y se llegó a los 16 mil habitantes	Pocos campesinos y nobleza			mas población
C6			Pedro Pacheco, sacerdote del clero compró una finca más tarde llamada Torre Pacheco	Nobleza: Marqueses de Fónes. Pueblo: campesinos. Clero: Juan Pacheco			pueblo
C7				Realizaban rutas comerciales por el Mar Menor			burgueses

C8		Hay ayuntamientos	Había una parroquia que dirigía y también inquisición	Catolicismo. Se expulsan a los moriscos en 1512		Sí había una unidad religiosa. También había una inquisición que se fundó en 1478. Había moriscos que se fueron en 1512	unidad religiosa
C9		Había nobleza y campesinos libres		Loa campesinos se dedican a la agricultura		Campesinos libres: Eran los que cultivaban para ellos mismos. Inquisición: Era un grupo de gente que se encargaba de mirar si la gente era cristiana.	
C10	campesinos	Había campesinos	El clero era en estamento más importante				había clero, señores y campesinos
C11	campesinos	Trabajaban de la agricultura, ganadería	campesinos	Agricultura		Campesinos	caza y pesca
C12			Casa Fontes, la ermita del Pasico, la iglesia de Torre Pacheco	Casa de Fontes, casa de los Roca, Ermita del Pasico		Hay castillos e iglesias por muchos sitios.	casa local
C13	se casaban por dinero	la gente se casaba por el dinero	la gente se casaba, los familiares de las familias más importantes	la gente se casaba por dinero o poder	Eran por dinero y no por amor	Se casaban por dinero y no por amor	Meroños y Pedreños: los que tenían más dinero
C14		Pagaban impuestos		La iglesia cobraba el diezmo		Había impuestos, era de pagar diezmos	

CONCEPTO	A-17	A-18	A-19	A-20	A-23	A-24	A-25
----------	------	------	------	------	------	------	------

V1-SEXO	F	M	F	F	F	M	M
V2-EDAD	13	14	13	13	13	14	16
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España	España	España
V4-REPITE		N	N	N	N	N	S
C2	Agricultura y ganadería	A la industria		Agricultura y ganadería. Eran secundarias	agricultura y ganadería y pesca	Primario	La agricultura
C3	Agricultura y ganadería. Comercio y bancos	A la industria		En 1492 Cristóbal Colon descubrió América. Eran secundarias	agricultura y ganadería, comercio	Primario	La agricultura y cada vez más el sector servicios
C4	La mayoría se dedicaba a la agricultura y ganadería y eran pobres. La nobleza era la más poder tenía. La monarquía no tenía casi poder	normal		Agricultura y ganadería	Los menos privilegiados se dedicaban a la agricultura y a la ganadería. Los nobles eran los más privilegiados	Poca	había poca población por falta de dinero y medicinas
C5	La mayoría campesinos, no privilegiados. Los nobles y el clero, privilegiados. La burguesía, no privilegiados.	crece rápidamente			burguesía: no privilegiados	Aumenta. Tren	con la subida de inmigración cada vez la edad de muerte es mas alargada
C6	La mayoría era pueblo. El clero estaba en las iglesias.				La nobleza eran los ricos, el clero eran los que estaban en las iglesias y el pueblo eran		clero= Pedro Pacheco

					el resto de la población		
C7	La burguesía no era privilegiada. Se dedicaba al comercio y eran los principios burgueses				Los burgueses no eran privilegiados		
C8	Había Tribunal de la Inquisición. Había moriscos. Había parroquias, unidad religiosa.		Unidad religiosa: se dedicaba a proclamar la religión. Inquisición: Era la que dictaba sentencia de muerte a las brujas, los científicos y hechiceros	Había una inquisición y una unidad religiosa	la unidad religiosa expulso mediante la inquisición a los musulmanes, los que adoptaran la religión cristiana, se llamaban moriscos	-	
C9				Hay ayuntamientos y se fundó			
C10				Habían campesinos, señores			
C11	Campesinos. Nobleza. Burguesía. Monarcas		Había divisiones sociales		Los privilegiados vivían mejor que las no privilegiadas	vivían del campo	se dedican a la agricultura
C12	Iglesia y casas solariegas	En cada pueblo en todos hay una iglesia	una de las más destacadas fue la Casa de Fontes	Hay un castillo, una iglesia	habían varias iglesias	Castillo de Balsicas Vizconde de Ros	la ermita del Pasico, casa Fontes
C13	Se casaban simplemente por la		se casaban por dinero no por	La gente se casaba por	se casaban por el dinero	se casan por dinero no por	se casaban por dinero

	importancia de la familia		amor y para	dinero solo		amor	
C14	Si		pagaban impuestos		los no privilegiados tenían que pagar impuestos	Pagaban impuestos a la iglesia	si

CONCEPTO	A-26	A-27	A-28	A-29	A-26	A-29	A-28
V1-SEXO	F	M	M	M	F	M	F
V2-EDAD	13	14	15	14	13	14	13
V3-P.ORIG.	España	España	India	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N	N	N	N
C2	Primario. Agricultura y ganadería	agricultura	agricultura	sector 2º			
C3	Normal. Comercio, agricultura y ganadería	agricultura	agricultura	sector 1º			
C4	poca población	poca población	poca población	poca población			
C5	poca población	ha aumentado	mas población	poca más			
C6		no habían nobles	pueblo	clero			
C7			burgueses	si			
C8	hubo moriscos y parroquias	moriscos iban a robar a los fincas	unidad religiosa	sí, no, si			
C9	hay ayuntamiento			no se			
C10	campesinos,	campesino	había clero y	si			

	esclavos y nobles		señores y campesinos				
C11	normal campesinos casi todos	campesinos	caza y pesca	era muy mala			
C12	La ermita del Pasico, la iglesia nuestra señora del Rosario. La casa de Fontes		casa local	si			
C13	se casaban por el dinero no por amor	se casaban por dinero	Meroños y Pedreños: los que tenían más dinero	se casaban con el que tenía el dinero, y no por amor			
C14	poco dinero	había impuestos		pagaban muchos impuestos		-	

**CURSO 2ºB: CONOCIMIENTOS POST ACCIÓN DIDÁCTICA Hª LOCAL Y FAMILIA**

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7
V1-SEXO	F	F	M	M	F	F	M
V2-EDAD	13	14	14	15	14	15	13
V3-P.ORIG.	España	Marruecos	España	España	Marruecos	España	España
V4-REPITE	N	N	S	S	N		N
C2	Se alimentan de la ganadería	agricultura y ganadería			A la agricultura		

C3	+ población -> + consumo = + economía	agricultura, ganadería, comercio, artesanía, bancos			Agricultura, entran los genoveses que mueven un poco la economía		
C4	- Ganadería - Agricultura = + consumo				creciendo	-	
C5	+ población -> es decir, ascendía				siempre creciendo	-	
C6	^ nobles y clero /_ \ pueblo	Nobleza: quitar poder al rey					
C7	Gentilicios						
C8	Felipe II y Carlos I o V intentaron unificar el reino pero no lo consiguieron. Inquisición 1478 > perseguían, expulsaban u obligaban a convertirse al catolicismo. Moriscos 1512> expulsión u obligación de los árabes al catolicismo.	Unidad religiosa: era mezclado con judíos, cristianos, musulmanes. Inquisición: expulso de judíos y musulmanes. Moriscos: musulmanes convertidos al cristianismo				-	
C9	Concejo> Gobierno (leyes, constituciones), etc.... Campesinos libres: podían salir del clero Nobleza: + importantes Inquisición: obligaban a convertirse al catolicismo					-	
C10	-clero: + importante -señores: 2º + importante -campesinos: eran omnisciento. -esclavos: - libres: podían salir del clero -siervos: no podían salir del	Los campesinos libres: son libres de estar- Señores: nobles Siervos: no libres de estar			Burgueses	-	

	clero						
C11	agricultura y ganadería	viven de la agricultura y la ganadería					
C12	Las personas del clero, los nobles... vivían en iglesia, palacios, etc. Casas solariegas < abundantes					Hay también aquí	
C13	se casaban por simple interés	Los reyes españoles se casan con personas de otro país				Que se casan de la misma familia para mantener sus territorios	-
C14	La mayoría del dinero del provenía de los impuestos.	los esclavos pagan impuestos a la Iglesia y al Noble				los esclavos pagan impuestos a la iglesia	-

CONCEPTO	A-8	A-9	A-10	A-11	A-12	A-13	A-14
V1-SEXO	F	F	F	F	F	M	M
V2-EDAD	13	13	12	14	15	13	14
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España	Inglaterra	Marruecos	España
V4-REPITE	N	N	N	N	S	N	N
C2							agricultura y ganadería
C3			economía entran los genoveses			-	
C4			vamos creciendo			-	
C5			siempre creciendo la población y la economía			-	
C6		creo que si habría nobleza			si había	La nobleza era la clase más alta con privilegiado. Clero eran	

		y clero				después de la nobleza. Pueblo, era campesinos	
C7		se explico que se fabricaban carros para transportar objetos	eran comerciantes, aparecieron en el Jimenado			eran comerciantes genoveses que venían de Génova y aparecieron en el Jimenado	
C8		También se dijo que....				-la unidad religiosa, los católicos se vieron obligados a convertirse en el islam por la conquista de los musulmanes. - la inquisición, era la expulsión de los musulmanes fuera.	
C9					si	Consejo, era el que cobraba los impuestos. Los campesinos libre no pertenecían al señor. Los nobles los que mandaban en un territorio.	
C10					si	- clero, servían bajadas ser, la nobleza sí. -libres, eran los que no servían al señor. - siervos, eran los que pertenecían al señor, no podían abandonar el feudo	
C11	la mayoría de la población se dedicaba a ser campesinos y agricultores		agricultura y ganadería			se vivía de agricultura y ganadería	vivían sobre todo de la ganadería y la agricultura
C12			Nuestra Señora del Rosario, una iglesia			las iglesias de construían con ladrillos cocidos, los palacios con	

			que la derrumbaron porque no les gustaba oír misa en esa iglesia			mármol	
C13		habían alianzas matrimoniales entre dos reyes pero era por intereses no por amor	Se casaban por condiciones de los padres, y ajuntaba sus reinados , y sin amor y por interés			se casaban no por amor sino por interés de los padres, los nobles buscaban los maridos de las hijas	
C14		se pagaban impuestos				se pagaban por parte o por cosecha	era el dinero que le daban a los trabajadores

CONCEPTO	A-15	A-16	A-18	A-19	A-20	A-21
V1-SEXO	F	F	M	F	M	F
V2-EDAD	14	13	13	13	13	13
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España	España
V4-REPITE		N	N	N	N	N
C2	En la antigüedad las actividades principales eran la agricultura, ganadería y pesca. Se produjo un movimiento reformador llamado contrarreforma	Se alimentaban de la caza, la recolección de frutas. Se cosían las ropas con arpones de animales como agujas, se distribuían en tribus y vivían en aldeas			La economía se basaba en la agricultura y ganadería	
C3	Empiezan a descubrir	Se alimentaban de la			Se empezó a basar	

	instrumentos nuevos y las actividades se realizan con menos esfuerzo.	agricultura y la ganadería, de la carne de los animales ...			en más cosas	
C4	La población vivía cerca de los ríos, para abastecerse de agua	Se dividía en tribus que habitaban en pequeñas aldeas			La población era de clase baja.	
C5	A partir de que los españoles colonizaron nuevos territorios y fueron trayendo enfermedades. Los pueblos nativos no tenían medios para poder curárselas. Se perdió mucha población	Se dividían en agricultura y la ganadería, es decir pastores y agricultores. El clero se dividía en monjes ... Artesanos, carpinteros ...			Empezó a subir el prestigio de la población	
C6	Nobleza: las personas que tienen privilegios, ocupan la mayoría de los cargos de la administración. Clero: Iglesias y sacerdotes, antiguamente el clero tenía un gran poder. Pueblo: mayoría eran artesanos y campesinos.	La nobleza: era el estamento más rico. El clero: se dividía en los monjes, sacerdotes, eclesiásticos. El pueblo: se dividía en agricultores, ganaderos, artesanos,...			Creo que había pocos nobles	
C7	Los burgueses, fueron un gran grupo social > Poco a poco obtuvieron un gran poder. Prestaba dinero a los reyes a cambio de los	Los burgueses eran los habitantes de la ciudad.			Personas que ayudaban a los ricos	

	privilegios.					
C8	Inquisición: Eran una unidad religiosa que perseguía a los herejes y a cualquier ser que se distanciara de la doctrina católica. Se confirmó en 1478. La inquisición expulso a los moriscos en 1512.	La unidad religiosa: se dividía en clero, los eclesiásticos ... La inquisición: se perseguían a las personas que renunciaban a su religión			-	
C9	Concejo: Ayuntamiento gran poder. Campesinos: la gran mayoría Campesinos libres: personas que si tienen algún conflicto se van.	Concejo: ayudabas a las personas del gobierno. Campesinos libres: podían tomar decisiones sin pedirle permiso al señor. En la inquisición se perseguía a los herejes.				Campesinos libres: son los que son libres de hacer lo que quieras sin que el rey le diga nada
C10		Clero: sacerdotes, monjes Señores: mandaban sobre las tierras. Los siervos: eran las personas que trabajaban para los señores.		Señores: era la gente que tenía dinero. Libres: ...	Costaba mucho hacer cambios sociales	
C11	La mayoría trabajan en la agricultura y artesanía.	Se alimentaban de la agricultura, la caza, ...		La mayoría de la población se dedicaba a ser campesinos y agricultores	Regular	Se alimentaban de la agricultura y la ganadería

C12	Iglesias tenían un gran poder.	Iglesias: lugar donde las personas rezaban. Palacios: pertenecían a los estamentos más altos. Casas: solían ser pequeñas y familiares	la ermita	Iglesias: la gente iba a las iglesias. Palacios: la gente con dinero tenía palacios pero en Torre Pacheco aquí no había		Vivían en iglesias, palacios y casas solariegas las que les daba el sol
C13	Antes los matrimonios eran concertados	Las personas se casaban por obligación y juntaban más posesiones.		la gente se casaba por conveniencia	pues igual que ahora	No se casaban por amor sino por conveniencia
C14		Pagaban los impuestos al señor.		Debían pagar impuestos, los pobres a los más poderosos.		eran lo que tenían que dar al rey (dinero)

CONCEPTO	A-22	A-23	A-24	A-26	A-27	
V1-SEXO	M	M	M	F	F	
V2-EDAD	13	13	13	13	13	
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España	España	
V4-REPITE	N	N	N	N	N	
C2				Agricultura y ganadería	Agricultura y ganadería y comercio	
C3		Cultivos del arroz de Calasparra		Agricultura y ganadería	Comercio	
C4		La peste la disminuyó		Se alimentan de la ganadería		
C5	-	aumento la población	-	Se alimentan de la ganadería		

C6		Nobleza: Pacheco				
C7						
C8						
C9						
C10	-	Se usaba la "negra" y el "negro" como esclavos en las casas.				
C11	La mayoría de la población vivía de la agricultura y ganadería	Se vivía en grandes casas con un solar de cultivo, negros esclavos que vivían en una pequeña casa a la entrada, caballerizas, porquerías, granja, ...	Existen distintos estamentos que tienen una forma de vida diferente: Noble, clero, pobres	Vivían de la agricultura y ganadería	Otros vivían pobremente y otros eran ricos	
C12		Casa Fontes	En Pacheco se construyó la ermita del Pasico			
C13		Matrimonios concertados entre familias.	Son alianzas que se realizan por interés y conveniencia			
C14			La iglesia recibía diezmo	Una parte de la cosecha	Hicieron bancarrotas	

**CURSO 4 ºA: CONOCIMIENTOS POST ACCIÓN** Historia Local y Familia

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9
V1-SEXO	M	M	F	F	F	M	M
V2-EDAD	15	17	15	17	15	16	16
V3-P.ORIG.	España	Ecuador	España	España	España	España	España
V4-REPITE	N	S	N	S	N	N	N
C1	Se capta a la familia real y entra José Bonaparte		La familia real es secuestrada y se pone el hermano de Napoleón: y España de revela		La llegada de Napoleón a España con las tropas francesas. La constitución se creó cuando los franceses se marcharon de España		
C2A	No había derechos: monarquía absoluta	la libertad al sufragio censatario	no había derechos humanos		-No había propiedad privada. -las tierras pertenecían al jefe del trabajo o al alcalde. -no había libertades		
C2B	Sufragio universal. Propiedad privada	Aparece el sufragio	el sufragio universal masculino	El sufragio Tenían derecho a una	-se creó la propiedad privada. -los bienes pertenecían a sus dueños. -libertad ciudadana.		
C3A	La iglesia era importante para el rey, y se aprobaron leyes	la iglesia no pierde el poder y tiene más influencia	mucho poder	si	la iglesia tenía gran importancia económica y política		
C3B	Se quitaron las clases y ya no tenían	no tiene poder	casi ningún poder	no	la iglesia pierde importancia		

	influencia						
C4			ahora no tiene casi nada de importancia				
C5		empezó como municipio			Paso de ser una república a una democracia, ya que el pueblo eligió a sus representantes	antes estaba dividido en fincas y después se unieron	
C6		la educación empezó con la república			Paso de dar educación a los privilegiados, a hacerse pública pero los niños y las niñas se separan.	se educaba a todo el mundo	
C7					Paso del dominio político de la iglesia a ser de un alcalde y consejo de concejales		
C8					Trabajaban los no privilegiados en el mundo agrícola, paso a ser industrial y los nobles vivían del control y trabajo de los campesinos en sus tierras.		

C9	Se permite el libre matrimonio		la mujer ha ganado poder en el matrimonio		El matrimonio era elegido por el padre y el control caía sobre el marido, en la actualidad	eran matrimonios de conveniencia	
----	--------------------------------	--	---	--	--	----------------------------------	--

					ahora la mujer tiene más poder		
C10	Ya no se depende de la agricultura		vías urbanas, colegios y consultorio médico		La creación de nuevos barrios para los privilegiados, crearon el cementerio?		antes las mujeres tenían habitaciones compartidas y en la actualidad están juntas y los señores no entraban en la cocina
C11	Molino del Pasico, Ermita		El Molino del Pasico y el castillo del conde de Ros		Ermita del Pasico, la casa Fontes, la herencia, el castillo de ros, la casa de Balderas		Molino del Pasico, del Tío Pacorro, la casa Fontes, la ermita del Pasico, El castillo de Ros, la antigua iglesia.
C12	Conde de Ros		El Conde de Ros y lola que está enterrada en la...		Pedro Pacheco, monjes trinitarios	los rocas y los Pedreños	Lola "la de la ermita", El conde de Ros, actualmente el alcalde Daniel García Madrid

CONCEPTO	A-10	A-11	A-13	A-15	A-16	A-17	A-18	19
V1-SEXO	M	F	M	F	F	-	M	M
V2-EDAD	15	16	16	15	15	-	17	15
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España	-	-	Ecuador
V4-REPITE	N	S	S	N	N	-	N	N
C1	Los españoles se revelaron el 2 de mayo contra el rey francés José Bonaparte y, tras echarlo, volvió Fernando VII con una	La Guerra de la Independencia Napoleón quería controlar Madrid le quito el trono Fernando VII (José Bonaparte)		La Familia Real fue secuestrada y el hermano de Napoleón: José Bonaparte se puso de rey	(en blanco)	El rey Fernando reinaba en España hasta la llegada de los franceses donde José Bonaparte se proclamó rey. La sociedad se dividió en afrancesados y fernandinos. Se llevó a cabo la guerra de la independencia, los		Cada una llevo a la independencia del país

	constitución la de 1812, que se celebró el 19 de marzo	primo de Napoleón. La Constitución de 1812 la llamaron la Pepa, se hizo el día de San José.				franceses fueron expulsados y se creó la Constitución de 1812 que se llamó la Pepa		
C2A	No libre expresión Censura de libros Iglesia con mucho poder			No había derechos humanos		La sociedad se divide en estamentos. No había derechos ni libertades. El rey tenía todos los poderes		No libre expresión. Censura
C2B	Más derechos. No censura. Iglesia con poco poder			El sufragio universal del hombre		La sociedad no se divide en estamentos. Había derechos ni libertades. Había una separación de poderes.		Sin censura. Libre expresión
C3A	Alta, lo controlaba todo y obtenía muchos beneficios					Tenía mucho poder.	Si te acusaban de no ser católico te cogía la inquisición y hasta que no desistía y lo afirmara le torturaba.	Cobrar todos los impuestos y ejercer su soberanía
C3B	Baja apenas tenía importancia.		No tenía tanta importancia la iglesia			No tenía poder		No tenía derechos.
C4				Tenía		había gente que creía		

				menos importancia respecto del pasado		en la fe y otros en la razón		
C5	El alcalde Daniel García Madrid					El rey controlaba los tres poderes, pero tras la constitución se separaron.		El Estado paso a ser dirigido por el pueblo
C6								Que cada persona podía ser educada.
C7	Los curas don Pedro, don Juan							
C8	Torre Pacheco, las fincas							Cada persona podía hacer lo quiera
C9	Se casaban las familias			La mujer ha ganado poder en el matrimonio		El control lo tenía el hombre pero con el tiempo se compartió con el de la mujer		Cada uno podía casarse con quien quiera.
C10	Cambios de expresión, el destape			Más carreteras, colegios y médicos. Las mujeres pasan a votar y al trabajo			Se modernizo gracias a la revolución industrial	
C11	La iglesia, la ermita del Pasico			Iglesia de Torre Pacheco actual,		Casa Fontes	Fontes	Cada uno podía heredar lo que dejasen sin exigencias.

				Castillo de Ros, casa de Fontes				
C12	Don Pedro, Don Antonio			Lola, el alcalde y el cura Pedro.		Luis Manzanares	Luis Pacheco	

**CURSO 4ºB: CONOCIMIENTOS POST ACCIÓN** Historia Local y Familia

Hoja 1

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-6	A-7
V1-SEXO	F		M	F	F	M
V2-EDAD	16		17	15	15	17
V3-P.ORIG.	España		España	España	España	España
V4-REPITE	S		N	N	N	
C1		(NO ASISTIÓ)		Bonaparte secuestro a la familia real y esto produjo una sublevación	La Constitución de 1812 fue la consecuencia de la guerra de la Independencia	
C2A	Los hombres podían votar y las mujeres no			No libre comercio No propiedad privada	Los derechos individuales son prácticamente nulos	
C2B	Los hombres y las mujeres podían votar			libertad de expresión religión católica enseñanza	Se empezaron a crear unos derechos más liberales	
C3A	Mucha influencia			si	Dominaba toda la sociedad	
C3B	Poca influencia			no	Fue perdiendo poder	
C4					Al principio Pedro Pacheco tenía mucho poder pero poco a poco lo fue perdiendo	

C5	Antes el rey mandaba en el pueblo y hoy en día el pueblo manda más que el rey				Existía un Ayuntamiento	
C6	Antes eran obligatorio las religiones y ahora....		A los públicos no les pagaban y a los privados si	la educación estaba dividida para chicas y chicos	Existía una educación sectaria	
C7						
C8						
C9				eran matrimonios de conveniencias	Los matrimonios eran de conveniencia	
C10			Vivían mejor			
C11			La zarzuela	Casa de Fontes, Castillo del Vizconde de Ros	La casa del Conde de Ross, la Casa Grande	Casa del Conde de Ros
C12			Los Roca	Pero Pacheco, Luis Pacheco	Los Rocas, los Pedreños, Pedro Pacheco y su sobrino, los Meroños	Pedro Pacheco

CONCEPTO	A-9	A-10	A-12	A-13	A-14	A-15	A-16
V1-SEXO	M	F	-	F	F	M	M
V2-EDAD	17	16	-	17	15	16	17
V3-P.ORIG.	España	Ecuador	-	España	Ecuador	España	España
V4-REPITE	N	N	-	N	N	N	S
C1	Torre Pacheco como municipio la educación es mejor tras los años		( no asiste)	La guerra de la independencia, Napoleón quería controlar Madrid, le quito el trono a Fernando VII (José	La guerra de la Independencia fue contra los franceses y el Rey José Bonaparte. Las cortes de Cádiz elaboraron la constitución de 1812 y dijeron que regresaría el poder a Fernando VII pero		

				Bonaparte) primo de Napoleón. La constitución de 1812 la llaman la Pepa, se hizo el día de San José	debería firmar. Nada más llegar la rompió. Esta constitución tenía soberanía popular, separación de poderes, reconocimiento de los derechos		
C2A		Sufragio universal		Las mujeres no tenían derecho a votar, y los hombres sí.	Mayorazgo	tenemos derechos a una vivienda y una familia	solo los hombres podían votar
C2B	Parece el sufragio	movimiento liberal		Ya podían votar las mujeres	Derecho a la libertad de expresión. Derecho al voto.	sufragio universal	aparece el sufragio
C3A	No porque no tenía dinero				La iglesia tenía mucho más poder en la vida	tenían casi todo el poder	la iglesia antes gobernaba todo
C3B	No				La iglesia fue perdiendo poder	tiene menos poder	No, la iglesia ya no tenía tanta importancia
C4					No fue muy mayor		Torre pacheco aparece como municipio
C5	Torre Pacheco	Torre Pacheco surgió como municipio			anteriormente no conozco quien estaba en el poder pero ahora está en el municipio Don Daniel Madrid	Torre pacheco surgió como municipio	Aparecen las cosas públicas y que en los colegios no tienen que pagar
C6		Sera con la república			Primero solo podían ir a clase alguien con recursos económicos, pero después promovieron la educación pública, un acceso a la enseñanza para todos.	educación pública se da con la república	
C7					Las personas podían casarse por civil y ya no era obligatorio por la		

					iglesia. La mujer fue adquiriendo cada vez más poder		
C8					Todos con sus esfuerzos y trabajo podían aumentar su economía. Antes era privilegios, se heredaban. Su economía se basaba en la agricultura.		
C9		patrimonio cultural			El matrimonio podía ser civil, ya no solo por la iglesia. La herencia pasaba al hijo mayor (mayorazgo).		
C10		mejorar las condiciones de vida			Ahora la gente va en coches, el país se ha desarrollado, ahora la gente vive en mejores condiciones	mejor forma de vida	
C11	Casa de la Juventud			El Caes. La Iglesia, La Casa Fontes	Casa Fontes, castillo de Ros, El molino del Pasico.	casa Fontes, la casa de Valderas, el cabezo gordo	
C12	Ejercito militar			El alcalde : Don Daniel García Madrid	Pedro Pacheco. Ros de Olanos.	El duque de Fontes	

CONCEPTO	A-17	A-18	A-20	A-21	A-22	A-23	A-24	A-25
V1-SEXO	F	F	F	F	M		F	M
V2-EDAD	15	17	15	15	16		15	17
V3-P.ORIG.	España	España	España	Inglaterra	España		España	España
V4-REPITE	N	S	N	N	N		N	S
C1		Guerra	La guerra de la		-Guerra	(no	Surgió a la	

		Independencia > ninguna persona podía defender sus derechos Constitución 1812 > Crearon los derechos humanos para las personas. Eran más liberales.	Independencia se produjo cuando Napoleón secuestro a los reyes en Bayona y José Bonaparte, su hermano, tomó el mando		independencia -Constitución 1382	asiste)	sublevación de Madrid porque Bonaparte secuestro a la familia Real	
C2A		-Todos los hombres podían votar (a los 21 años), (menos las mujeres). (sufragio censitario)	No había prácticamente derechos		Todos los hombres podían votar a los 21 años y las mujeres no		No libre comercio. No propiedad privada	
C2B		Todos los hombres y mujeres mayor de 18 años podían votar (sufragio universal)	Empezaron a concederse derechos a la población aunque todavía no se había concedido el sufragio universal a las mujeres	Tenía derecho a una casa El sufragio	Podían votar todos		Libertad de expresión. Religión católica enseñanza	
C3A		Mucha influencia	La iglesia era muy importante y tenían mucho dinero	si	Mucha influencia		si	
C3B		Poca influencia	La Iglesia perdió importancia	no	Poca influencia		no	
C4		-Antes el Rey mandaba en el pueblo. -Hoy en día el pueblo manda al Rey			Antes el rey mandaba en el pueblo y hoy día en pueblo manda			
C5		Antes era	Pasó de ser una república					-

		obligatoria la religión católica. Hoy no	a una democracia y la población pasó a tener más importancia y aumento su participación					
C6			Anteriormente solo las personas privilegiadas tenían acceso a una educación, pero posteriormente pasó a ser público.				La educación no era mixta y ahora sí lo es	
C7								
C8			La burguesía pasó a tener más importancia ya que ganaban mucho dinero por invertir en las industrias, ya que la economía había pasado de ser agrícola a ser industrial.					
C9	el hombre tenía el poder sobre la mujer		Anteriormente las mujeres estaban bajo el poder de los hombres, y estos concertaban sus patrimonios				No matrimonios eran de conveniencia	
C10	las mujeres podían trabajar		Se crearon barrios nuevos y se inventaron los coches, etc. solo para los más privilegiados.					
C11		Palacio de Madrid	La Casa de Fontes, la Herencia, el Castillo de Ros, la Casa de Banderas				casa Fontes, Castillo Vizconde de Ros	Casa de Balderas (Roldan), Casa de Fontes (T. Pacheco)
C12			Pero Pacheco, los monjes				Pero Pacheco y	

			trinitarios.				Luis Pacheco	
--	--	--	--------------	--	--	--	--------------	--

CONCEPTO	A-27	A-28	A-29	A-30	A-31
V1-SEXO	F	M	M	M	F
V2-EDAD	15	15	15	15	15
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1	Las causas de la Guerra fueron que Napoleón invadió España y puso a su hermano José Bonaparte. La población estaba en desacuerdo y creó las Cortes de Cádiz que realizaron la Constitución de 1812		(no me acuerdo de nada porque hace tiempo)		
C2A	Mayorazgo				
C2B	Derecho a libertad de expresión- Soberanía nacional. Derecho al voto				-Derecho a voto a la mujer. -Sufragio
C3A	Era mayor porque controlaban casi todos los aspectos de la sociedad.		la iglesia tenía el control de todo, ya que era el centro del pueblo		
C3B	Era menor porque fue perdiendo		cada vez tenía menos poder		Tenía menos poder
C4	No perdieron muy poder				
C5	Anteriormente no conozco quien estaba en el poder, ahora esta D. Daniel Madrid. La participación ciudadana ha aumentado con los años	-	-	-	Torre Pacheco surgió como un nuevo municipio
C6	Antes solo los que tenían	Se educaba			

	recursos económicos iban a la escuela y los demás no. En la actualidad la educación primaria y secundaria es obligatoria	a todo el mundo			
C7	La iglesia era la que llevaba un control de la población mediante las partidas de bautismo, y las de defunción. Para que las personas se casaran tenía que ser por la iglesia				
C8	La gente privilegiada vivía de la agricultura, empleaban a obreros como campesinos y vendían los productos				
C9	Antes la gente tenía que casarse por la iglesia, ahora es por el juzgado (como otra opción). La herencia era para el hijo mayor (mayorazgo), ahora puede ser para todos o para alguien especial.	Se casaban los ricos con los ricos			
C10	Antes la gente vivía en peores condiciones, en la actualidad con la modernidad se vive mejor.	-	-	-	
C11	Casa de Fontes, castillo de Ros, El molino del Pasico.	Iglesia del Jimenado			
C12	Pedro Pacheco, Ros de Ollanos,..	Pedreño, Roca Meroño			

#### 1.4. Test de conocimientos finales de la acción tras la Salida Escolar y realización de los Cuadernos de Campo

#### CURSO 2ºA: CONOCIMIENTOS FINALES ACCIÓN DIDÁCTICA Hª LOCAL Y FAMILIA tras la "salida escolar" y realización de los "cuadernos de campo"

CONCEPTO	A-1	A-3	A-4	A-5	A-6
V1-SEXO	M	F	M	F	M
V2-EDAD	15	14	15	15	134
V3-P.ORIG.	España	Ecuador	Ecuador	Marruecos	Venezuela
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Ganadería, agricultura, cantera.	Ganadería, agricultura, cantera.	Ganadería, agricultura, cantera	Ganadería, agricultura, canteras.	Ganadería, agricultura
C3	Comercio, ganadería, agricultura, cantera.	Comercio, ganadería, agricultura, cantera.	Comercio, ganadería, agricultura, cantera.	Comercio, agricultura ganadería, cantera.	Ganadería, agricultura
C4	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo, la zona de Torre Pacheco estaba despoblada, lo único que había eran las ciudades. Fundación de Pacheco.	Los restos humanos aparecieron. Había villas romanas. Fundador Pedro Pacheco.	Los primeros cuerpos encontrados fueron en el cabezo gordo, todo despoblado con algunas villas romanas. Fundación de T. Pacheco por Luis Pacheco.	Los primeros ocuparon el Cabezo Gordo. los vías romanas extraídas por las actividades económicas. Fundación de Pedro Pacheco.	En Cabezo Gordo. Está despoblado y lo que habían eran villas romanas
C5	Surgieron núcleos como Balsicas, Dolores, Roldan y lo Ferro.	Balsicas, Dolores, Roldan y lo Ferro y Jimenado.	Comienzan los núcleos de población de Balsicas, Dolores, Roldan y Jimenado	Surgieron núcleos de población en Balsicas, Roldan. El orden de Santiago.	
C6	Pedro Pacheco, Luis Pacheco, Los Rodas	Pedro Pacheco, Luis Pacheco, Los Rodas	Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz, Los Rodas	Nobleza > Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz	Pedro Pacheco, nobles?
C7	Lo Ferro porque deriva de una familia de genoveses asentado en Murcia.	Lo Ferro nombre deriva de una familia de genoveses asentado	Los Ferro llegaron a Murcia, adquirieron tierras en ésta comarca.	Los Ferros es el nombre que deriva de una familia genovesa asentada en	

		en Murcia.		Murcia que adquirió tierras en esta comarca.	
C8	La inquisición fue creada por los reyes católicos.	Los reyes católicos para los moriscos en 1512	Todas las personas eran cristianos o eso se pretendía.	La inquisición fue creada por los reyes católicos en 1478. Tras esta inquisición se fueron los moriscos en 1512.	Los reyes Católicos
C9	Torre pacheco fue un señorío eclesiástico y se fundó en 1478.	Torre Pacheco se fundó en 1478	Torre Pacheco se fundó en 1498	Se fundó en 1478 Torre Pacheco	Torre Pacheco se fundó en 1478
C10	La sociedad se dividía en estamentos, en privilegiados: los nobles y el clero, y no privilegiados: los libres y siervos, campesinos y esclavos.	Los estamentos era la nobleza y el clero, la sociedad se dividía en estamentos.	Se dividía en varios núcleos sociales, los más privilegiados eran el clero y luego los libres, eran esclavos con vida propia y los siervos no tenían vida libre.	La sociedad se divide en estamentos, los privilegiados eran la nobleza y el clero, y por debajo eran los trabajadores.	La sociedad se divide en estamentos
C11	No había aseos.	No había aseo, se alimentaban de la agricultura, no habían colegios, ni luz eléctrica.	No tenían alcantarillado, ni luz eléctrica. Las casas pequeñas, la mujer en la casa y el hombre al trabajo.	Los vestidos eran muy distintos de los hombres y de las mujeres y no tenían ni colegio. Los nobles se alimentaban solo y los cleros solos.	La vida era mala
C12	Iglesia: Torre Pacheco, Balsicas, Dolores, Palacios: Casa Fontes, Ermita: la ermita, casa Pedreño	Iglesias: Torre Pacheco, Ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes y de Ros. Solariegas: señor de Pedreño.	Iglesias, Ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo de Ros. Casas solariegas: la casa Pedreño.	Iglesias: Iglesia de Torre Pacheco, Balsicas, Dolores y ermita del Pasico. Palacios: la casa Fontes castillo de Ros. Casas solariegas: la casa Pedreño	
C13	Matrimonio por conveniencia. Los Rocas, los Pedreños y los Meroño.	Se casaban por conveniencia. Familias más importantes: Meroño	Matrimonio por conveniencia. Familias importantes: Roca y Pedreño.	Matrimonios por interés. Las familias más poderosas son: los Rocas, Pedreños y Meroños.	Se casaban por interés.

		y los Roca.			
C14	El diezmo que es la decima parte en los campesinos.	El diezmo.	El diezmo en la iglesia. Le das la decima parte a la iglesia.	Los diezmos > es la decima parte de la cosecha.	El diezmo.

CONCEPTO	A-7	A-8	A-9	A-10	A-11
V1-SEXO	M	M	F	M	F
V2-EDAD	13	14	13	14	13
V3-P.ORIG.	España	España	Inglaterra	Mali	España
V4-REPITE	N	S	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Agricultura, ganadería y canteras.	Agricultura, ganadería y explotación de piedras de canteras.	Ganadería, agricultura, y explotación de piedras de canteras.	El comercio	Ganadería, agricultura, y canteras.
C3	Comercio, agricultura, ganadería y canteras.	Comercio, agricultura, ganadería y explotación de piedras de canteras.	Comercio, agricultura, ganadería y explotación de piedras	Ganadería, agricultura, y canteras	Ganadería, agricultura, canteras y comercio
C4	Los primeros restos humanos aparecieron en la zona de Torre Pacheco, después villas romanas. El fundador de Torre pacheco fue Pedro Pacheco.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo de Torre Pacheco. Había villas romanas. Fundador Pedro Pacheco.	- Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. - villas romanas atraídas por la actividad económica. - despoblado. - fundación de Pacheco.	Cabezo Gordo Era de las villas romanas atraída por economía. Pedro Pacheco.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. la zona de Torre Pacheco estaba despoblada y habían villas romanas. El fundador de Torre Pacheco fue Pedro Pacheco
C5	Comenzaron a surgir núcleos de población como Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro.	Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro y el Jimenado	Surgen núcleos como Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro.	Balsicas, Roldan, Dolores	Había núcleos de población en Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro. Tenía una gran importancia el esparto y la ganadería.
C6	Pedro Pacheco, Luis	Pedro Pacheco, Luis	Pedro Pacheco, Luis	Pedro Pacheco,	Pedro Pacheco, Luis

	Pacheco de Arroniz, Francisco Costa y Juan del Baño.	Pacheco de Arroniz, Carlos II	Pacheco, Roda, Macías Fontes de Albornoz.	Luis Pacheco de Arroniz	Pacheco de Arroniz, Macías Fontes de Albornoz y Francisco Costa
C7	Lo ferro nombre derivado de una familia de genoveses asentados en Murcia.	Una familia de genoveses asentados en Murcia, adquirió Lo Ferro.	Lo Ferro porque es una familia que se asentó en Murcia, adquirió tierras de la comarca.	Lo Ferro	Lo Ferro porque es el nombre de una familia de genoveses que se asentó en Murcia y adquirió tierras de la comarca.
C8	Se creó por los reyes católicos para vigilar a los no cristianos.	La inquisición fue creada por los Reyes Católicos	Creada por los reyes católicos para lograr vigilar a los que eran cristianos y los que no eran cristianos.	Los moriscos	La inquisición fue creada por los Reyes Católicos, la fecha 1512 se refiere a la expulsión de los moriscos.
C9	Torre Pacheco se fundó en 1478.	en 1478 se fundó Torre Pacheco	Torre Pacheco se fundó en 1478.	En 1478 pacheco	Torre Pacheco se fundó en 1478
C10	La sociedad se dividía en estamentos y los más importantes eran la nobleza y el clero y por debajo estaban los señores libres y los siervos	La sociedad se dividía en estamentos y los privilegiados eran la nobleza y el clero y por debajo estaban los campesinos y los esclavos.	La sociedad se dividía en privilegiados y no privilegiados. Los privilegiados eran los nobles y el clero, y debajo de ellos estaban los libres, esclavos y siervos.	El estamento estaba dividido entre clero y campesinos.	La sociedad se dividía en estamentos el estamento principal era la nobleza y por debajo estaban los campesinos y los esclavos.
C11	No había aseo, el hombre y la mujer tenían diferentes papeles y no había electricidad.	No había aseo, ni luz, iban al colegio por separado chicos por una parte y chicas por otra.	No había aseo, tampoco luz eléctrica, las mujeres tenían diferente papel que los hombres, los vestidos de las mujeres eran muy largos.	No había luz eléctrica, ni el colegio.	No había aseo, tampoco luz eléctrica, comían lo que cosechaban, no iba al colegio.
C12	Iglesias: Torre Pacheco, Balsicas, y la ermita del Pasico. Palacios: la casa Fontes, el castillo de	Iglesias: Torre Pacheco y la ermita del Pasico. Palacios: la casa Fontes, el castillo de Ros, casa de	Iglesias: Torre Pacheco, Balsicas, y la ermita del Pasico. Palacios: la casa Fontes, y casas: la casa de	Iglesia: Torre Pacheco y Dolores, Pedreño	Iglesias: Torre Pacheco, Balsicas, Dolores y la ermita del Pasico. Palacios: la casa Fontes,

	Ros y casas: la casa de Pedreño.	Valderas y casas solariegas: la casa de Pedreño	Pedreño.		el castillo de Ros, casa de Valderas. Casas solariegas: la casa de Pedreño
C13	Matrimonios por interés, los Rocas, los Pedreños y los Meroños.	Matrimonios por interés y conveniencia. Familias importantes: los Pedreños y los Meroños	Matrimonios por interés de dinero. Meroños, Rocas y Pedreños > las alianzas más importantes.	Matrimonios por interés	Matrimonios por interés. Familias importantes: Roca, los Pedreños y los Meroños
C14	El diezmo, era una decima parte de la cosecha que pagaban.	El diezmo, era un impuesto que se le pagaba a la iglesia.	El diezmo, era una decima parte que se daba a la iglesia.	10	El diezmo

CONCEPTO	A-12	A-13	A-14	A-15	A-16
V1-SEXO	M	M	M	M	M
V2-EDAD	13	13	13	13	14
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Agricultura ganadería, cantera.	Ganadería, agricultura, minería (extracción de piedras de la cantera).	Agricultura ganadería, cantera	Comercio, agricultura ganadería, cantera y comercio. Pedro Pacheco.	Ganadería, agricultura, explotación de la piedra
C3	Agricultura, comercio, cantera.	Ganadería, comercio, agricultura, minería	Agricultura ganadería, cantera y comercio.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo zona de Torre Pacheco. Tenía villas romanas.	Comercio, agricultura
C4	La población crecía en el Cabezo Gordo, algunas villas romanas. Pedro Pacheco fundó Torre	Los primeros restos humanos aparecieron en la zona del Cabezo Gordo. La zona de Torre Pacheco estaba	Los primeros restos humanos aparecieron. Había algunas villas romanas.	Fundación de Torre Pacheco por Pedro Pacheco	Los primeros restos arqueológicos se encontraron en la zona del Cabezo Gordo. La zona de Torre Pacheco estaba

	Pacheco.	despoblada. Fundación de Torre Pacheco por Pedro Pacheco.	Fundación de Torre Pacheco		despoblada y retraídas. Pedro Pacheco.
C5	Surgen núcleos de población: Balsicas, Roldan, Dolores.	Torre Pacheco (1768) había 3.642 personas. Alcalde pedáneo.	Balsicas, Dolores, Pedro Pacheco.	Roldan, Dolores. El marquesado de Torre Pacheco.	Núcleos de población: Balsicas, Ferro, Alcázares. Torre Pacheco.
C6	Pedro Pacheco Alfonso X el Sabio, Luis Pacheco, los marqueses de Roda....	Macías Fontes de Albornoz y Carrillo. Pedro Pacheco. Luis Pacheco.	Pedro Pacheco. Luis Pacheco.	Pedro Pacheco. Luis Pacheco de Arroniz. Valderas. Roda.	Pedro Pacheco. Luis Pacheco de Arroniz
C7	Lo Ferro	Lo Ferro, por burgueses genoveses asentados en Murcia.	Lo Ferro	Los genoveses asentados en Murcia	Lo Ferro, deriva de una familia de genoveses asentados en Murcia
C8	La inquisición la crearon los Reyes Católicos para mantener el orden; en 1512 expulsaron a los Moriscos.	La inquisición fue creada por los Reyes Católicos para unificar religiosamente a España. Los moriscos fueron expulsados en 1512.	Los Reyes Católicos	La inquisición fue creada por los Reyes Católicos en Murcia y en 1512 fue la expulsión de los moriscos.	Los Reyes Católicos. 1512 hace referencia a los moriscos.
C9	Torre Pacheco se fundó en 1478 por Alfonso X.	Concejo de Murcia. Alcalde Pedáneo.	Torre Pacheco se funda en 1292.	Torre Pacheco se fundó en 1478.	1478. el Concejo de Murcia envió una carta de donación a Pedro pacheco el fundador.
C10	La sociedad se dividía en estamentos. Nobleza y Clero > privilegiados	La sociedad se dividía en estamentos: esclavos, campesinos, clero y nobleza.	Clero y esclavos.	La sociedad se dividía en estamentos. Privilegiados: clero y los señores, no privilegiados: libres y siervos.	Se dividía en estamentos. Privilegiados: clero y los señores, y los no privilegiados: libres y siervos, campesinos y esclavos.
C11	Vida campesina, no había luz, ni agua, tenían pozo, no	Se dedicaban a la agricultura y la ganadería. No tenían educación ni	No había aseo, no tenían electricidad. No	Las casas no tenían aseo, meaban en el campo, había una	La forma de vida era incomoda no tenían las mismas comodidades que

	solían ir al colegio.	sanidad.	había colegio.	habitación para los esclavos que servirán.	ahora.
C12	Iglesias: Torre Pacheco, Dolores, ermita del Pasico. Casa Fontes, el castillo de Ros, casa de Valderas	Iglesias: nª señora del Rosario, ermita del Pasico. Palacios: Casa Fontes. Casas solariegas: casa de Pedreño	Iglesia de Torre Pacheco, ermita de Pasico, la casa Fontes, la casa de Pedreño.	Iglesias: catedral de Murcia. Palacios: Casa Fontes. Solariegas: casa Pedreño.	Iglesias de Pacheco, Balsicas, Dolores, ermita del Pasico, casa de Fontes, la casa de Pedreño.
C13	La gente se casaba por interés. Los Rocas, los Pedreños, los Meroños, las familias más importantes.	Matrimonios por conveniencia. Los Roca, los Pedreño, los Meroño.	Matrimonios por conveniencia	Matrimonios pactados.	Matrimonios por interés. Rocas, Meroño y Pedreño.
C14	El diezmo, el 10% de las ganancias.	El diezmo	El diezmo	El diezmo, que se paga el 10% a la iglesia.	El diezmo la decima parte de sus cosechas.

CONCEPTO	A-17	A-18	A-19	A-20	A-23
V1-SEXO	F	M	F	F	F
V2-EDAD	13	14	13	13	13
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Ganadería ovina y caprina. Agricultura. Canteras.	Ganadería, agricultura, extracción de piedras de cantera.	Ganadería, agricultura, canteras: extracción de piedras en cantera	Agricultura. Ganadería. Canteras.	Extracción de piedras de cantera. Agricultura. Ganadería
C3	Comercio. Agricultura. Ganadería. Canteras.	Comercio. Ganadería, agricultura, extracción de piedras de cantera	Comercio, Ganadería, agricultura, canteras: extracción de piedras en cantera	Comercio. Agricultura. Ganadería. Canteras.	Extracción de piedras de cantera. Agricultura. Ganadería. Comercio.

C4	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. La zona de Torre Pacheco estaba despoblada. Había villas romanas atraídas por el comercio. Pedro Pacheco fundador de Torre Pacheco.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. Villas romanas. En Torre Pacheco. Fundador Pedro Pacheco.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. La zona de Torre Pacheco estaba despoblada. Había algunas villas romanas. Pedro Pacheco fundador de Torre Pacheco.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. La zona de Torre Pacheco estaba despoblada. Había algunas villas. Pedro Pacheco fundó Torre Pacheco.	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. La zona de Pacheco estaba despoblada. Había algunas villas. Pedro Pacheco
C5	Núcleos de población: Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro. Marquesado.	Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro, el Jimenado.	Comienzan los núcleos de población de Balsicas, Dolores de Pacheco.	Comienzan a surgir núcleos de población como Balsicas, lo Ferro, Dolores y Roldan.	Comienzan a surgir núcleos de población como Dolores. Marquesado de Torre Pacheco. Carlos II , marques.
C6	Pedro Pacheco, Luis Pacheco, los Roda y los Saavedra.	Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz.	Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz. Macías Fontes de Albornoz y Carrillo.	Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz.	Nobles: Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz. Macías Fontes de Albornoz y Carrillo. Se crearon nuevos núcleos de población como Balsicas, lo Ferro, Dolores y Roldan.
C7	Lo Ferro, es una familia de genoveses asentados en Murcia, que adquirió tierras en esta comarca.	Lo Ferro porque era una familia que venía de Génova a quedarse en Murcia.	La última familia de genoveses asentados en Murcia adquirió tierras en esta comarca.	Lo Ferro deriva de una familia de genoveses asentados en Murcia, que adquirió tierras en esta comarca.	Los genoveses asentados en Murcia.
C8	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos, para respetar el cristianismo. En 1512 se	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos.	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos para mantener la unidad religiosa. Y	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos para vigilar la unión religiosa de	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos en 1478, además expulsaron a los

	expulsa a los moriscos.		expulsaron a los moriscos en 1512.	España. Para vigilar a los moriscos.	moriscos en 1512.
C9	Torre Pacheco se fundó el 7 de noviembre de 1478.	Torre Pacheco se fundó en 1478.	Torre Pacheco se fundó el 7 de noviembre de 1478.	Torre Pacheco se fundó en 1478, por Pedro Pacheco.	Torre Pacheco se fundó en 1478.
C10	La sociedad se dividía en estamentos: los privilegiados son los señores y el clero, y no privilegiados son los libres y los siervos. Había esclavos y campesinos.	Ya no se inclina la sociedad en el clero porque ahora no hay cleros, ni señores, ni esclavos, etc.	La sociedad se dividía en estamentos: los más poderosos eran la nobleza y el señorío y en la posición más pobre eran los campesinos y esclavos.	La sociedad se dividía en estamentos y eran el clero y la nobleza, y por debajo estaban los siervos, libres, los señores, los campesinos y los esclavos.	La sociedad se dividía en estamentos: los más privilegiados son la nobleza y el clero y por debajo estaban los siervos, señores libres, y más abajo los campesinos y los esclavos.
C11	No había aseo. No había electricidad. la mujer era la que se encargaba de las cosas de la casa y el hombre de trabajar y traer el dinero. La ropa eran trapos cosidos. No había colegio.	No había nada para evolucionar en cuanto a tecnología.	No tenían baño ni electricidad. Las mujeres y hombres tenían posiciones diferentes.	No había aseo. No había luz eléctrica. No iban al colegio porque no había.	No había aseo, lavaban la ropa en el pozo, no iban al colegio, vestían con trajes coloridos, las sirvientas dormían juntas en una habitación.
C12	Iglesias: iglesia de Torre Pacheco, Balsicas, Dolores y ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo de Ros y casa de Valderas. Casas solariegas: casa de Pedreño.	Iglesia de Torre Pacheco, y ermita del Pasico, casa Fontes y casa de Valderas. Casa de Pedreño.	Iglesias: iglesia de Torre Pacheco, Balsicas, Dolores y ermita del Pasico. Casas solariegas: palacio casa Fontes y casa de Pedreño.	Iglesias: iglesia de Torre Pacheco, Balsicas, Dolores y ermita del Pasico. Casas solariegas: casa de Pedreño. Palacio: casa Fontes.	Ermita del Pasico. Casa Fontes, castillo de Ros y casa de Valderas. Casa de Pedreño.
C13	Matrimonios pactados por el dinero. Las familias más importantes: los Pedreño, los Rocas, los Meroños.	Matrimonio por conveniencia. Los Rocas, los Meroños y los Pedreño.	Matrimonios por interés, y en consecuencia las Rocas, los Meroños y los	La gente se casaba por interés. Las familias más importantes: los	se casaba por interés, pactado o por conveniencia. Las familias más

			Pedreño fueron las familias más importantes.	Pedreño, los Rocas, los Meroños.	importantes: los Pedreño, los Rocas, los Meroños.
C14	Diezmo: decima parte de la cosecha.	El diezmo.	El diezmo.	El diezmo.	El diezmo.

CONCEPTO	A-26	A-29
V1-SEXO	F	M
V2-EDAD	13	14
V3-P.ORIG.	España	España
V4-REPITE	N	N
C1 (anulada)		
C2	Ganadería, agricultura, extracción de piedras de cantera	Ganadería, agricultura, cantera y comercio
C3	Comercio, ganadería, agricultura, extracción de piedras de cantera	Ganadería, agricultura, cantera y comercio
C4	Los primeros restos humanos aparecieron en el Cabezo Gordo. La zona de Pacheco estaba despoblada. Había villas romanas. Pedro Pacheco	Las piedras encontradas en el Cabezo Gordo. Muy despoblada (los romanos). Pedro Pacheco fundo Pacheco en 1478.
C5	Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro	Núcleos de población en Balsicas, Roldan, Dolores y lo Ferro continua mucha importancia el ... y la ganadería.
C6	Pedro Pacheco, Luis Pacheco de Arroniz	Pedro Pacheco, los Pacheco de Murcia. Valderas.
C7	Lo Ferro deriva de una familia de genoveses	Lo Ferro, que fue creado por una familia de burgueses genoveses de

	asentados en Murcia, que adquirió tierras en esta comarca.	apellido Ferro.
C8	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos en 1478. En 1512 se expulsa a los moriscos	La Inquisición fue creada por los Reyes Católicos para echar a los musulmanes.
C9	Torre Pacheco se fundó en 1478.	Pacheco se fundó en 1478.
C10	La sociedad se dividía en estamentos, los privilegiados eran el clero y los señores, y por debajo estaban los no privilegiados que eran los libres y los siervos.	La sociedad está formada en estamentos. Privilegiados: nobles y clero, después siervos, libres, después, campesinos y esclavos.
C11	No había aseo. No había colegio, no había luz eléctrica. La mujer hacía la comida y la limpieza de la casa y el hombre no hacía nada, solo los arreglos de la casa.	No había colegio, no había luz, ni aseo y se meaba en las palas.
C12	Iglesias: iglesia de Torre Pacheco, Dolores y ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo de Ros y casa de Valderas y Casas solariegas: casa de Pedreño.	Iglesias: Pacheco, Dolores, Roldan y ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo de Ros. Casas solariegas: Pedreño
C13	Matrimonio por conveniencia. Las familias más importantes eran Los Rocas, los Meroños.	Se casaban por dinero.
C14	El diezmo.	El diezmo.

**CURSO 2º B.**

**CONOCIMIENTOS FINALES ACCIÓN DIDÁCTICA Hª LOCAL Y FAMILIA tras la "salida escolar" y realización de los "cuadernos de campo"**

CONCEPTO	A-1	A-2	A-3	A-4	A-29
V1-SEXO	F	F	M	M	M
V2-EDAD	13	14	15	14	14
V3-P.ORIG.	España	Marruecos	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Agricultura: villas y rahales. Minería del cabezo Gordo: explotación de piedra del cabezo. Ganadería: ovina y bovina. Pastoreo.	Agricultura: villas y rahales. Minería. Rebaños.	Ganadería de pastoreo. Explotación del Cabezo Gordo.	Agricultura: villas y rahales. Minería. Explotación del Cabezo Gordo. Mesta.	Agricultura: villas y rahales. Minería del cabezo Gordo. Ganadería: ovina y bovina.
C3	Mesta: sistema ganadero. Agricultura: mejora de las técnicas de cultivo. Minería, se mantiene.	Mesta. Agricultura: mejora de las técnicas agrícolas.	Mejora de las técnicas cultura.	Mejora de la economía.	Ganadería: Mesta. Agricultura: mejora de las técnicas.
C4	Presencia de villas en el campo. Cortijos para explotación del campo.	Presencia de Cortijos. Mesta.	villas en el campo	La gente vive en el campo.	Presencia de villas en el campo. Cortijos.
C5	1478 > se crea la villa de Torre Pacheco.	Se crea la villa de Torre Pacheco. Creación de locales.	Creación del municipio.	1478 se crea municipio de Torre Pacheco.	Se crea la villa de Torre Pacheco.
C6	Establecimiento de grandes familias en Torre Pacheco. S e divide en estamentos (sociedad estamental). Clases fijas.	Establecimiento de importantes familias en el municipio. La sociedad es de clases fijas.	Establecimiento de grandes familias en la zona de Pacheco. La sociedad es estamental.	Establecimiento de familias ricas. Clases fijas.	Establecimiento de grandes familias en la zona de Pacheco. La sociedad es estamental.

C7	Son comerciantes procedentes de la república de Génova en Italia. Ejemplos: Roldan, Ferro, etc.	Son comerciantes. Genoveses procedentes de Génova: Roldan.	Personas dedicadas al comercio procedente de Génova.	Comerciantes procedentes de Génova en Italia. Roldan, Ferro	Personas dedicadas al comercio procedente de Génova.
C8	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan o convierten a judíos y árabes.	Se crea la inquisición en Murcia y se expulsan a judíos y moriscos.	Se crea la inquisición en Murcia y expulsan a moriscos.	Se crea la inquisición y se expulsa a judíos y moriscos.	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsa a moriscos si no se convierten.
C9	El gobierno es gobernado desde el municipio. Se crean iglesias al lado del Ayuntamiento y ermitas.	Presencia del Ayuntamiento en todas partes. Se crean iglesias y ermitas.	Se gobierna desde el Ayuntamiento. Se crean iglesias y ermitas.	Se gobierna desde el Ayuntamiento.	Se gobierna desde el Ayuntamiento. Se fundan iglesias y ermitas.
C10	Aparece el nuevo grupo social "la burguesía", cuya aspiración es conseguir el poder (comerciantes).	Aparece "la burguesía", que quieren conseguir el poder. Eran comerciantes.	Aparece el nuevo grupo social, la burguesía. Se dedicaron al comercio.	Surge la burguesía", quieren el poder.	Nuevo grupo burgueses", que quieren conseguir el poder.
C11	Dedicación a la agricultura. Pequeños servicios. Casas solariegas. Ganadería y comercio.	Buena parte agricultura y ganadería. Sector servicios.	Dedicación a la agricultura. Ganadería y comercio.	Se dedican a la agricultura.	Dedicados a la agricultura y comercio.
C12	Parroquia de Torre Pacheco, ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo de Ros, casa de Pedreño.	Ermita del Pasico. Casa Fontes, casas de Ros, casa de Pedreño.	Ermita del Pasico.	Ermita Pacheco, Casa Fontes	Ermita del Pasico. Casa Fontes, casas de Ros, casa de Pedreño.
C13	Los Pedreño y los Meroños.	Los Pedreño y los Meroños.	casas de Ros	Meroños y los Pedreño.	Pedreños y Meroños.
C14	El diezmo, decima parte.	El diezmo, decima parte que se pagaba a la iglesia.	Se pagaba impuesto en diezmo.	--	El diezmo, decima parte que se pagaba a la iglesia.

CONCEPTO	A-7	A-8	A-9	A-10	A-16
V1-SEXO	M	F	F	F	M
V2-EDAD	15	13	13	14	14
V3-P.ORIG.	España	España	España	Ecuador	España
V4-REPITE	S	N	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Agricultura: villas y rahales.	Agricultura: villas y rahales. Minería del cabezo Gordo. Ganadería.	Agricultura: villas y rahales. Minería. Ganadería: caprino. Pastoreo.	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo. Ganadería bovina de pastoreo.	Agricultura: villas y rahales. Minería del cabezo Gordo. Ganadería: bovina, de pastoreo.
C3	La mesta. Mejora de las técnicas de agricultura.	Mesta: sistema ganadero. Agricultura: mejora de las técnicas de cultivo.	Mesta. Agricultura: mejora de las técnicas de agricultura.	Mesta: sistema ganadero. Agricultura: mejora de los cultivos.	Ganadería - Mesta. Agricultura: mejora de las técnicas de cultivo. Minería, se mantiene igual.
C4	Presencia de cortijos el campo.	Presencia de algunas villas, Cortijos.	Presencia de villas y cortijos.	Presencia de villas en el campo. Cortijos para explotación del campo.	Presencia de villas y cortijos.
C5	Se crea la villa de Torre Pacheco.	En 1478 se crea la villa de Torre Pacheco.	Creación de la villa de Torre Pacheco.	Se creó la villa de Torre Pacheco.	Creación de Torre Pacheco.
C6	Establecimiento de grandes familias en el municipio. Sociedad estamental.	Establecimiento de importantes familias en Torre Pacheco. La sociedad es estamental. Clases fijas.	Establecimiento de familias en la zona. Sociedad estamental.	Establecimiento de grandes familias en el municipio. Sociedad clase estamental.	importantes familias se establecen en Torre Pacheco. La sociedad ese divide en estamentos. Clases fijas.
C7	Personas procedentes de Génova. Son comerciantes.	Burgueses: comerciantes procedentes de Génova. Ejemplos: Roldan, Ferro.	Burgueses eran comerciantes procedentes de Génova. Ejemplos: Roldan, Ferro.	Personas comerciantes procedentes de Génova. Ejemplos: Roldan, Ferro.	Personas dedicadas al comercio procedente de Génova. Ejemplos: Roldan, Ferro.

C8	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan a musulmanes y judíos	Se crea la inquisición en Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.	Se establece la inquisición en Murcia.	Se crea la inquisición en Murcia y se expulsa a moriscos o se convierten.	Se crea la inquisición en Murcia y también se expulsa a moriscos y judíos si no se convierten.
C9	Se gobierna desde el Ayuntamiento.	El gobierno es gobernado desde el Ayuntamiento. Se fundaron iglesias y ermitas.	Se gobierna la villa de Torre Pacheco desde el Ayuntamiento. Ermitas.	El gobierno se sitúa en el Ayuntamiento. Se fundaron iglesias y ermitas.	Se gobierna la villa desde el Ayuntamiento. Formación de iglesias y villas.
C10	Burgueses, conseguir el poder. Comercio.	Aparecen los burgueses, que quieren el poder. Se dedican al comercio.	Aparece un nuevo grupo, que quieren el poder. Burguesía-comercio.	Aparece el nuevo grupo social burgueses, que quieren gobernar. Se dedican al comercio.	Aparece el nuevo grupo social, los burgueses que quieren el poder, la riqueza. Son especialmente comerciantes.
C11	Agricultores.	Se dedican a la agricultura. Sector servicios. Ganadería y comercio.	Agricultura. Surge sector servicios.	A la agricultura y la ganadería. Sector servicios (pocos). Comercio. Existencia de casas solariegas.	Se dedican a la agricultura. Aunque aparece el sector servicios.
C12	Parroquia de Torre Pacheco.	Parroquia de Torre Pacheco, Ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, casa de Pedreño.	Ermita del Pasico. Casa de Pedreño.	Parroquia de Torre Pacheco, Ermita del Pasico. Casa Roda, casa Fontes, casa de Pedreño, casa Roldan..	Ermita del Pasico. Casa Ros, casa Fontes, casa de Pedreño, casa Roldan.
C13	Los Pedreño	Los Pedreño y los Meroños.	Pedreños y Meroños.	Los Pedreño y los Meroños.	Los Meroños, los Pedreño y los Ros.
C14	--	Impuesto del diezmo.	Pagan impuestos. diezmo	Impuesto del diezmo.	Impuesto del diezmo, añadimos parte de nuestra cosecha.

CONCEPTO	A-18	A-19	A-20	A-21
V1-SEXO	M	F	M	F
V2-EDAD	13	14	14	14
V3-P.ORIG.	España	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N
C1 (anulada)				
C2	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo. Ganadería de pastoreo.	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo. Ganadería bovina.	Agricultura: villas y rahales. Minería. Ganadería de pastoreo. Explotación Cabezo Gordo.	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo. Ganadería ovina y bovina.
C3	La mesta. Mejora de la agricultura.	Mesta. Mejora de las técnicas de agricultura.	Mejora de las técnicas de agricultura.	Mesta. Mejora de las técnicas de cultivo.
C4	Presencia de villas. La gente vive en el campo.	Presencia de villas en el campo. Cortijos para la explotación de cultivos.	Presencia de algunas villas en el campo. Cortijos para la explotación del campo..	Presencia de villas en el campo. Cortijos.
C5	Creación del municipio de Torre Pacheco.	En 1478 creación de la villa de Torre Pacheco.	Se crea de la villa de Torre Pacheco.	Se crea de la villa de Torre Pacheco.
C6	Hay un establecimiento de importantes familias en el municipio. Hay una sociedad estamental (clases fijas).	Establecimiento de importantes familias en Torre Pacheco. La sociedad es estamental.	Establecimiento de importantes familias en las zonas de Torre Pacheco. La sociedad es estamental, clases fijas.	Establecimiento de importantes familias en las zonas del municipio. . Hay una sociedad estamental (clases fijas).
C7	Personas dedicadas al comercio. Proceden de Génova.	Los burgueses son comerciantes. Proceden de Génova. Ejemplo: los Roldan.	Los burgueses eran personas dedicadas al comercio. Proceden de Génova. Ejemplo: los Roldan.	Son los habitantes de la ciudad. Personas dedicadas al comercio. Proceden de Génova. Ejemplo: los Ferro y Roldan.
C8	Se crea la inquisición en Murcia y se expulsan a judíos y moriscos.	Se crea la inquisición en Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.	Se establece el tribunal de inquisición en Murcia y se expulsan y se convierten a moros y judíos.	Se crea la inquisición en la zona de Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.

C9	Se gobierna el pueblo desde el Ayuntamiento. Se fundaron iglesias y ermitas.	Se gobierna el municipio en Torre Pacheco. Iglesias y ermitas Torre Pacheco.	Se gobierna el pueblo desde el Ayuntamiento. Se fundaron iglesias y ermitas.	Se gobierna de Pacheco se gobierna desde el Ayuntamiento. Se fundan iglesias y ermitas.
C10	Aparecen un nuevo grupo social, los burgueses, que quieren más poder. Se dedican al comercio.	Aparecen los burgueses, que quieren conseguir el poder. Son comerciantes.	Aparecen los burgueses, nuevo grupo social, que quieren ser más poderosos. Se dedican principalmente al comercio.	Los burgueses, aparecen un nuevo grupo social, quieren conseguir el poder. Se dedican al comercio.
C11	Se dedican principalmente a la agricultura.	Se dedican a la agricultura y al sector servicios.	Existencia de casas solariegas, comercio, agricultura, etc.	Existencia de casas solariegas, comercio, agricultura, al sector servicios etc.
C12	Ermita de Pacheco. Casa Ros, casa Fontes, casa de Pedreño	Ermita del Pasico, parroquia de Pacheco. Casa Fontes, casa de Pedreño	Ermita de Pacheco. Casa Fontes, casa de Pedreño.	Parroquia de Pacheco. Ermita de Pacheco. Casa Ros, casa Fontes, casa de Pedreño
C13	Los Pedreño y los Meroños.	Los Pedreño y los Meroños.	Pedreño y Meroños.	Los Pedreño y los Meroños y los Ros.
C14	Impuesto del diezmo.	Impuesto del diezmo > la decima parte de sus tierras.	Diezmo > la decima parte que se daba a la iglesia.	Se pagaban impuestos. Diezmo > la decima parte que se daba a la iglesia.

CONCEPTO	A-22	A-23	A-24	A-26	A-27
V1-SEXO	M	M	M	M	M
V2-EDAD	13	12	14	13	13
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1 (anulada)					
C2	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo.	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo.	Agricultura: villas y rahales. Minería: explotación de la cantera	Agricultura: villas y rahales. Minería. Ganadería > ovino.	Agricultura: villas y rahales. Minería en el cabezo Gordo. Ganadería.

	Ganadería.	Ganadería ovina y bovina.	en el cabezo Gordo. Ganadería > ovino.	Explotación cabezo Gordo.	
C3	Ganadería Mesta. Agricultura: mejora de las técnicas de cultivo.	Mesta. Mejora de las técnicas de agricultura.	Mesta. Mejora de las técnicas de agricultura.	Mesta. Mejora de las técnicas de agricultura.	Agricultura: mejora de las técnicas. Ganadería > mesta.
C4	Presencia de villas en el campo. Cortijos.	Algunas villas en el campo.	Presencia de villas en el campo. Cortijos.	Presencia de villas la gente vive en el campo. Cortijos.	Presencia de villas rurales.
C5	Se crea de la villa de Torre Pacheco.	1478. Creación del municipio de Torre Pacheco.	Se crea de la villa de Torre Pacheco.	Se crea de la villa de Torre Pacheco.	Creación de la villa de Torre Pacheco.
C6	Establecimiento de importantes familias en Torre Pacheco. La sociedad estamental.	Establecimiento de importantes familias en Pacheco. Sociedad estamental.	Establecimiento de importantes familias en las zonas de Torre Pacheco. Sociedad estamental.	Establecimiento de las grandes familias en la zona Torre-Pacheco. Clase estamental.	Grandes familias en la zona, es una ciudad estamental.
C7	Burgueses > Personas dedicadas al comercio. Genoveses > vienen de Génova.	Personas dedicadas al comercio procedente de Génova.	Personas comerciantes. Proceden de Génova. Ejemplo: los Ferro y Roldan.	Personas dedicadas al comercio, proceden de Génova.	Comerciantes procedentes de Génova. La familia Roldan.
C8	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan	Se establece la inquisición en Murcia y se expulsan a moriscos y judíos.
C9	Pacheco se gobierna desde el Ayuntamiento, que se crea. Se harán iglesias y ermitas.	Se gobernará Pacheco desde el Ayuntamiento, que se crea. Se harán iglesias y ermitas.	Se gobernará desde el Ayuntamiento. Se fundarán iglesias y ermitas.	Se gobernará desde el Ayuntamiento. Se fundarán iglesias y ermitas.	El pueblo se gobierna desde el Ayuntamiento. Se harán iglesias y ermitas.
C10	Aparece un nuevo grupo > burgueses y	Aparecen burgueses que desean el poder,	Nuevo grupo social > los burgueses que	Aparece un nuevo grupo social burgueses que se	Abarca los burgueses que quieren el poder.

	desean el poder.	son comerciantes.	buscan el poder y se dedican al comercio.	dedican al comercio.	
C11	Agricultura ganadería y comercio.	Agricultura ganadería.	Agricultura ganadería y comercio. de casas solariegas, sector servicios, etc.	Agricultura, sector servicios.	Mejora.
C12	Ermita del Pasico. Casa Ros, casa Fontes, casa de Pedreño	Ermita del Pasico. Casa Fontes, casa Ros, casa de Pedreño	Parroquia de Pacheco. Ermita de Pacheco. Casa Ros, casa Fontes, casa de Pedreño	Parroquia de Torre Pacheco. Ermita de Pacheco. Casa Fontes, casa de Pedreño	Castillo de Ros y ermitas.
C13	Los Pedreño y los Meroños.	Pedreño y Meroños.	Los Pedreño y los Meroños.	Los Pedreño y los Meroños.	Pedreños y Meroños
C14	El Diezmo.	Diezmo > la decima parte a la iglesia.	Diezmo > la decima parte de la cosecha.	Se pagaban diezmos.	Diezmo.

#### CURSO 4 ºA

CONOCIMIENTOS FINALES ACCIÓN DIDÁCTICA Hª LOCAL Y FAMILIA tras la "salida escolar" y realización de los "cuadernos de campo"

CONCEPTO	A-1	A-2	A-4	A-6	A-7	A-8	A-9
V1-SEXO	M	F	M	F	F	M	M
V2-EDAD	15	17	17	17	16	16	16
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España	España	España	España
V4-REPITE	N	S	S	S	N	N	N
C1	Los franceses invadieron España, y había una minoría rica y una mayoría	Bonaparte paso con su ejército por España para llegar al destino	La causa principal el malestar y sobre todo porque hacían era	Tras la mala situación del país proponen la	Situación mala. Se aprueba la constitución para mejorar la vida de	Después de la guerra de la independencia en la	La causa el malestar y sobre todo porque hacían

	pobre, lo que la constitución quería era hacer que hubieran diferencias ni estamentos	que quería, y finalmente Francia invadió España y reino un rey francés en España	explotar la sociedad lo que supone la guerra Independencia y Constitución 1812.	constitución y consiguen aprobarla.	España. Llega José Bonaparte y se implanta el gobierno. En Cádiz se crea una junta de gobierno para recuperar España.	que los españoles echan...?	era explotar la sociedad lo que supone la guerra Independencia y Constitución 1812.
C2A	Muchos pobres > pagaban impuestos. Pocos ricos > privilegios	No todos eran iguales ante la ley. España era confesional	Sin libertad. Con una religión. Divididos en gremios. Autoritario. Desigualdad.	No había libertad Diferenciación social. Única religión.	Religión única, diferencia social, organización en gremios. Estado autoritario, desigualdad ante la ley.	España es un estado monárquico, no son todas las personas iguales	No libertad, se organizaban en gremios y su única religión es la católica. Diferencias ante la ley, Estado confesional
C2B	Eliminación de los privilegios y las clases sociales. Igualdad ante la ley	Se suprimen los estamentos. Hay igualdad ante la ley. Aparece la burguesía. España es laica. Hay libertad de religión.	Clases sociales igualdad. Burguesía. Constitución con libertad.	Suprimen los estamentos, clases sociales. Igualdad ante la ley.	Suprimen los estamentos. Igualdad ante la ley. Aparece la burguesía.	Se suprimen todos los estamentos, igualdad ante la ley.	Se suprimen los estamentos, igualdad ante la ley. Se establece el Estado liberal laico.
C3A	Privilegios, Diezmo, Patrimonio inmenso. Centros religiosos > educación religiosa confesional	Iglesia tiene mucho patrimonio. Controla el sistema educativo y la familia.	Escuelas religiosas. Religión única.	Educación religiosa. Familias	La religión controla la educación. La religión controla la familia	La iglesia controla la educación.	Controla la educación y la familia.
C3B	Desamortización. Enseñanza pública y no religiosa.	Aparecen los colegios no religiosos. Los	Registro civil. Muchas religiones.	Ya no había tantos colegios	Intentan controlar los bienes de la iglesia. Enseñanza	Empiezan a existir colegios no	Se intenta confiscar los bienes de la

	Registro civil > matrimonio civil. Inquisición desaparece.	registro civiles como el matrimonio. Ya no hay inquisición		católicos	no religiosa. Registro civil. Desaparición de la Inquisición. Juzgados y tribunales civiles.	religiosos.	iglesia. Hacen colegios laicos. Aparece registro civil. No inquisición.
C4	Presencia de los Trinitarios > pérdida de poder. Patrimonio eclesiástico > pasa al estado	Hubo una desamortización eclesiástica, los trinitarios perdieron todo su poder y su patrimonio paso al estado o la consejería	Pérdida del poder por medio de los trinitarios y sus patrimonios van al estado o administración civil.	Pérdida de poder de los Trinitarios, y pasa al Estado	Antes del liberalismo los religiosos copaban un gran poder en la sociedad. Después los trinitarios pierden poder y el patrimonio trinitario eclesiástico pasa al estado.	Pérdida del poder de los Trinitarios y mucho del patrimonio eclesiástico pasa al Estado.	Reparto de los poderes de los trinitarios al pueblo. Los bienes de los trinitarios al estado.
C5	Ayuntamiento creado en base a la soberanía popular	En la desamortización de Mendizábal en 1837. Se creó sobre la base de la soberanía popular el Ayuntamiento de Torre Pacheco	1837 el Ayuntamiento de Torre Pacheco, gobierna el pueblo, soberanía popular.	Se crea el primer Ayuntamiento o de Torre Pacheco	El Ayuntamiento de Torre Pacheco, 1837 por la soberanía popular.	El Ayuntamiento o de Pacheco.	Aparece primer Ayuntamiento de Torre Pacheco 1837 en base a la soberanía popular.
C6	Pasa de una educación basada en el poder adquisitivo, a una pública a la que podía acceder todo el mundo	La educación pasó a ser religiosa, solo privados que pagaba la familia y los públicos	Escuelas privadas y luego crean la escuelas públicas.	Pasaron de ser católica al estado.	Creación de colegios privados, allí van las personas ricas, otras eran analfabetas porque	Con la constitución la educación fue del estado cuando	Creación de colegios públicos.

		para todo el mundo.			no tenían el suficiente dinero. Después de la creación del ayuntamiento hizo una educación laica y pública.	perdió el poder.	
C7	La iglesia dejó de controlar el nacimiento, defunción, matrimonio y pasan al registro civil	La iglesia era el único sitio legal para casarse y registrarse al nacer. Después fue legal y paso al registro civil.	Lo controla el registro civil	La iglesia ya no controla tanto, ahora es por el registro civil.	Tras el liberalismo la religión bajo su poder, ahora las bodas, muertes y nacimientos se anotaban en el registro civil.		La iglesia controla a la población.
C8	La economía paso de estar controlada por la iglesia y paso a los terratenientes. Se eliminaron los privilegios. Los impuestos los siguen pagando los pobres.	El poder del pueblo lo tenían los privilegiados que tenían muchas tierras y dinero, los terratenientes controlaban a los jornaleros que cobraban un salario. Los campesinos siguen pagando la mayoría de los impuestos.	Se les cambio los terratenientes y aparecieron los jornaleros asalariados. La revolución industrial en distintos lugares.	El pueblo dejó de llevarlo los católicos y fueron personajes llamados caciques.	Antes de la constitución tenía el poder la nobleza y la iglesia. Después del liberalismo se crean oligarquías que no reparten tierras por igual a los campesinos, los llamados terratenientes, que controlaban a los campesinos y jornaleros.		Los caciques controlaban a los campesinos y jornaleros. Los impuestos los paga el pueblo

C9	Pagaban la dote y se abolió. Tenías que tener el consentimiento de los padres y también se abolió.	Se cancela la dote y para casarse no se necesita el consentimiento paterno. Se sustituye el matrimonio eclesiástico por el civil.	Pagaban dotes para casarse y luego no se pagan, y no es necesario ahora para casarse.	Que el padre ya no tenía que firmar para que se casase su hija.	Los padres tenían que pagar la dote, que pagaban al marido de la hija, después ésta se abolió. Se sustituye el matrimonio eclesiástico por el civil.		Se elimina la dote y el consentimiento paterno para casarse.
C10	Primeras vacunas, lugares dedicados al ocio, llegan los periódicos, mejora la alimentación.	El aseo empezó a evolucionar, la educación, empiezan los primeros periódicos, las fiestas, verbenas, teatros. Las primeras vacunas.	Empezó el cambio económico, el consumo de bienes y mejora de los servicios básicos, y apareció la cultura.	La sanidad, la educación.	La aparición de los servicios es lo que hicieron que mejorara la calidad de vida.	Antes la mujer tenía que pagar para casarse. Después ponía el ajuar.	Mejoran los servicios, educación, medio ambiente, etc. Llega la cultura a los pueblos.
C11	Casa de Valderas, Casa Pedreño, Palacio Fontes.	Casa Fontes, Casa Valderas, Castillo de Ros, marqueses de la Cierva	Casa Fontes, Casa Pedreño.	Casa Fontes, casa Pedreño, palacio ...	Casa Fontes, Castillo de Ros, casa de Valderas, Casa de Pedreño, la villa de los Rocas.	Casa Fontes	Casa Fontes, Castillo de Ros, casa de Valderas, Casa de Pedreño, y Roda.
C12	Familia Fontes.		Roca. Los marqueses de la Cierva.	Roca, Marques de la Cierva, Marqués de Rozalejo.	Pero Pacheco, Marqueses de la Cierva, Marqueses de Roda.	los rocas	Roca, Gerardo Molina, la Cierva, Roda, Pacheco, Pedreños.

CONCEPTO	A-10	A-11	A-14	A-15
V1-SEXO	M	F	F	F
V2-EDAD	15	16	16	15
V3-P.ORIG.	España	España	Ecuador	España
V4-REPITE	N	S	N	N
C1	Los franceses invaden España, Napoleón pone en el poder a José Bonaparte. Más tarde el 19 marzo 1812 se aprueba la Constitución que se llamó la Pepa.	En la Constitución de 1812. Napoleón se dirige a España, reina Fernando VII y ellos imponen como rey a José Bonaparte, comienzan las guerrillas. Amenazados por Napoleón Fernando VII y su padre son llevados a Bayona. Algunos estaban de parte de Fernando y otros de José. Fernando VII vuelve y se impone la Constitución de 1812 del 19 de marzo, "la Pepa"	La situación social y económica es pésima, tras la guerra de independencia, se busca una constitución aprobada por el pueblo.	La guerra fue a causa de la mala situación española por lo que esta constitución era para mejorar esta.
C2A	Estamentos Laicos	Estado monárquico. Los nobles no pagan los impuestos, solo los campesinos....	No hay libertad, única religión, el poder lo tiene el rey. Hay desigualdad ante la ley.	No hay libertad, hay religión oficial. Diferentes clases sociales. Todos los poderes los tiene el rey. Desigualdad ante la ley. No hay sufragio.
C2B	Se suprimen los estamentos. Clases sociales. Igualdad ante la ley.	Se suprimen los estamentos. Hay una igualdad.	Se suprimen los estamentos. División de poderes. Igualdad ante la ley.	Revolución industrial se suprimen los estamentos. Igualdad ante la ley. Estado liberal
C3A	Muy rica. Educación religiosa. Controlaba la familia. Inquisición.	La iglesia es inmensa y con riqueza. Va a controlar la educación y a la familia.	Tenían muchas propiedades y riquezas. Tenían influencia en la población.	Se intentan quitar los bienes a la iglesia. La religión controla la educación y la familia, hay una religión oficial.
C3B	Desamortización. Enseñanza pública.	Aparecen colegios de enseñanza pública.	Se les confiscaron los bienes.	Aparece la enseñanza pública civil. Aparecen los

	Colegios no religiosos. Registros civiles. Juzgados legales	No hay inquisición	Hay libertad religiosa.	registros civiles. Aparecen los juzgados civiles. Laica.
C4	Trinitarios tenían conventos, y estos pasan al pueblo. Pérdida del poder de los Trinitarios. Mucho patrimonio eclesiástico de los Trinitarios pasó a manos del Estado.	Los trinitarios tenían tierras pero por la desamortización eclesiástica pasan a manos de la consejería.	Los poderes o tierras que tenían, lo perdieron y pasaron a manos del pueblo por partes de los trinitarios, y el patrimonio eclesiástico paso al estado.	Pérdida del poder de los Trinitarios, mucho poder eclesiástico pasa al Estado.
C5	Ayuntamiento de Torre Pacheco en 1936, se basaba en la soberanía popular.	El primer ayuntamiento de Torre Pacheco 1837 en base a la soberanía popular.	Creación del Ayuntamiento de Torre Pacheco 1837, basado en la soberanía popular.	Soberanía popular = ayuntamiento popular
C6	El dinero. Pasa de ser limitada (la educación) a pública.	Había colegios privados y cristianos había que pagar. Y se crean colegios públicos para que todas las personas del pueblo tuvieran una educación.	Los colegios privados los pagaban los que tenían dinero. El ayuntamiento intento crear colegios públicos para todos los niños.	Los colegios religiosos pasaban a ser públicos, muchos hijos antes no podían acceder al privado por su coste.
C7	La iglesia deja de controlar la educación y pasa a manos del Estado. La iglesia ya no controla los registros civiles, aunque sí sigue con los matrimonios.	Todo había que registrarlo en la iglesia, y ahora todo está controlado en el registro civil.	Antes la iglesia era lo único legal, y con la llegada del liberalismo lo controla los registros civiles.	Cuando alguien se casaba y moría la iglesia lo controlaba. No ahora al haber registros y juzgados civiles.
C8	Los campesinos obtenían un salario, ya no servían a nobles y los campesinos pasan a ser jornaleros. Pasa a estar gobernado por	Luis Pacheco tenía muchas tierras, en los pueblos a los campesinos llamados terratenientes y caciques los jornaleros y asalariados, pasaron a esto después de ser siervos de un	No hay un reparto igual, los terratenientes controlaban a los campesinos y adquirieron tierras por su buena economía. No llegó	La nobleza, la iglesia, el clero.

	terratenientes.	noble.	la revolución industrial y los impuestos los seguían pagando los asalariados.	
C9	Hay que pagar una dote para casar una hija con un hombre.	Desaparece la dote y también que ya no se necesita el consentimiento del padre.	La dote desaparece y el consentimiento paterno para poder casarse también desaparece, se sustituye el matrimonio eclesiástico por el civil.	Tenían que pagar una dote los padres para que se casasen, necesitaba su consentimiento.
C10	Nuevos servicios, como sanidad, educación, etc. Primeras vacunas, la dote se sustituye por el ajuar	Llegan los primeros vacunas, teatros, fiestas populares, llegan los primeros periódicos (más cultura) la enseñanza pública.	Mejora el aseo, la educación pública, lugares para el ocio, cultura, mejora la alimentación.	Los servicios empezaban a mejorar, la educación pública, lugares para el ocio, vacunas, periódicos....
C11	. Periódicos, libros. Castillo de Ros, casa de Fontes. La casa de Bernarda Alba, los Santos Inocentes de Delibes, etc.	La casa Fontes, casa Pedreño, palacio Valderas, castillo de Ros.	La casa de Fontes, la casa de Valderas, castillo de Ros	Casa Fontes, casa Pedreño.
C12	Marqueses de la Cierva, los Roca, los Valderas.	Luis pacheco, familia Fontes, Valderas	Roca, los Fontes, marqueses de la Cierva.	Pedro Pacheco

CONCEPTO	A-16	A-17	A-18	A-19
V1-SEXO	F	F	M	M
V2-EDAD	15	16	17	16
V3-P.ORIG.	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N
C1	La mayor parte de la población era pobre y otros vivían en riqueza.	Los franceses al ocupar España hicieron que hubiese una división de la riqueza: una gran parte pobreza frente	Se vivía en una situación total de pobreza, mientras que cuando se hizo la constitución (aprobada por el pueblo) se vivió una	La sociedad estaba en la pobreza mientras los ricos vivían con riquezas. El pueblo tiene que ratificar la

		a una mínima riqueza. El pueblo intento mejorar esta situación con una nueva constitución.	época de prosperidad económica, social. Esta nos hizo tener una serie de derechos y deberes.	constitución 1812.se conquista España y ponen a rey José Bonaparte. Reconquista de España desde Cádiz.
C2A	Religión oficial. Diferenciación ciudadana. Se organizan en gremios. Estado autoritario.	No libertad. División de riqueza. Estado autoritario. Desigualdad. Una religión.	Religión oficial. Diferencia de clases. Gremios sociales. Poder absoluto del rey.	No hay libertad. Religión oficial. Diferencia social. Gremios. Sufragio censitario. Estado autárquico.
C2B	Igualdad ante la ley. Laica.	Suprimen estamentos. Aparición de clases. Igualdad ante la ley.	País laico. Separación de poderes. Desaparición de la inquisición. Desamortización eclesiástica.	Hay clases sociales. Igualdad ante la ley. La burguesía. Estado liberal. Libertad religiosa.
C3A	Controla la familia y la educación.	Patrimonio inmenso. Controla la educación y la familia. España confesional.	Gran patrimonio. Control educativo.	La religión controla la educación. La inquisición.
C3B	Controlada por colegios públicos.	Estado consigue sus bienes. Aparece la enseñanza pública. Aparece el registro civil. Desaparece la inquisición. España laica.	Desamortización eclesiástica 1836. Pasó a un segundo plano	Confiscan bienes de la iglesia. Aparece la enseñanza pública. Aparecen los registros civiles. Aparecen los tribunales civiles. Se abole la inquisición.
C4	Pérdida de poder por parte de los Trinitarios. Mucho del patrimonio eclesiástico pasa a poder del Estado.	Los berberiscos poseían un gran poder en Torre Pacheco. Pero todos sus bienes pasaron a formar parte del Estado.	Perdieron tierras los trinitarios que pasaron al pueblo.	La pérdida del poder por parte de los Trinitarios. Mucho poder eclesiástico pasa al Estado.
C5	Había soberanía popular.	Se crea el Ayuntamiento de Torre Pacheco, sobre la soberanía popular.	Creación del Ayuntamiento de Torre Pacheco, basado en la soberanía popular en el año 1837	Soberanía popular > ayuntamiento popular.

C6		Se pasó de que solo los ricos iban al colegio a que cualquiera pudiese ir.	Se crean colegios públicos para que los hijos de los jornaleros y los menos adinerados recibieran también educación.	De las escuelas pagadas a las escuelas públicas.
C7		La iglesia deja de controlar y aparecen los registros civiles.	Se crea el control o registro civil, se puede sin pasar por la iglesia.	Los registros civiles.
C8	.	Torre Pacheco era controlado por Pedro Pacheco pero se crearon oligarquías. Pasaron a llamarse terratenientes, las tierras eran trabajadas por los campesinos.	No llegó la revolución industrial.	La nobleza, la iglesia, el clero.
C9	Los padres tenían que pagar la dote para casar a sus hijas	Se abole la dote y la firma del padre para que su hija se pudiese casar. Se sustituye el matrimonio eclesiástico por el civil.	Se quita la dote. Se abole el consentimiento paterno. Se sustituye el matrimonio eclesiástico por el civil.	Se quita la dote. Se quita el permiso del padre para casarse.
C10	Medicina, educación, lugares de ocio, primeros periódicos....	Mejoran los servicios públicos y el aseo y la cultura. Llegan las vacunas. Lugares de ocio, fiestas y periódicos.	Sanidad. Educación pública. Aparición del ocio. Llegan la prensa al municipio.	Servicios médicos. Sanidad. Aseo diario. Vacunas. Verbenas. Ocio. Periódicos.
C11	Casa de Fontes, casa de Valderas, casa de Pedreño, castillo de Ros.	Casa de Fontes, casa de Pedreño,	Casa de Fontes, casa de Valderas, casa de Pedreño, castillo de Ros, cada pedanía tenía su parroquia, casa Hernández Ardieta.	Casa de Fontes, casa de Valderas, casa de Pedreño. Molino de Ros.
C12	--	Pedro Pacheco, marqués de la Cierva, Fontes, Manzanares.	Luis Pacheco, Valderas, Pedreño, Roca, Fontes.	Pedreño, Pacheco, Roca.

**CURSO 4 º B**

**CONOCIMIENTOS FINALES ACCIÓN DIDÁCTICA Hª LOCAL Y FAMILIA tras la Salida escolar y realización de los Cuadernos de campo**

CONCEPTO	A-1	A-3	A-4	A-5
V1-SEXO	F	M	F	F
V2-EDAD	16	16	15	17
V3-P.ORIG.	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	S
C1	Se produce porque España fue invadida por Francia y se produce pobreza en los pueblos y pasaba hambre, mal estar social. Cádiz se produce la constitución de 1812 (la Pepa)	Malestar social, un sector no quería la monarquía. Llego la Pepa en 1812.	Debido al malestar social y la pobreza querían acabar con la monarquía absoluta. En 1812 primera constitución y cambia la situación jurídica (la Pepa) surge en Cádiz. El modelo constitucional fueron los franceses. Después llego Fernando VII.	Había un social y mucha pobreza y la población pide la democracia. Tras la primera Constitución aparece (la Pepa).
C2A	Desigualdad entre los gremios y clases sociales. Dirigida por la inquisición.	Inquisición. Desigualdad entre los gremios	Se dividió en clases sociales. Había tribunal de la inquisición y existían gremios. Desigualdad ante la ley.	Se dividió en clases sociales y existían gremios. Desigualdad ante la ley.
C2B	Empezó haber cierta igualdad ante la ley	Inquisición no existe. Cierta igualdad ante la ley, y sin privilegiados y no privilegiados.	Abolición de estamentos. Se suprime la Inquisición, aparecen las profesiones liberales. Existe igualdad ante la ley.	Las clases sociales. El fin de la inquisición. Aparecen las profesiones. Existe igualdad.
C3A	La iglesia controlaba todo. Censuraba.	La iglesia lo controlaba todo.	Existía una censura. Todo el mundo era católico. La iglesia era importante y controlaba todo, existía un control de la iglesia sobre la educación.	Existía una censura. Solo había una religión, la católica. La iglesia tenía mucho poder y tenía un control sobre la familia y la educación.
C3B	Libertad religiosa. Comienzan suprimir la	Todo el patrimonio de la iglesia se vende	Libertad de expresión y religiosa. Se produce la desamortización, se acaba	Hay Libertad religiosa. Aparecen los juzgados. Aparece la

	inquisición abolida en 1812 Aparecen los registros civiles. Será la desaparición de los trinitarios.	y aparecen los registros civiles.	con la inquisición y aparecen los registros civiles y la educación pública.	educación.
C4	--	Desaparición de los trinitarios.	la iglesia tenía mucho poder y posesiones y debido al liberalismo y las desamortizaciones perdieron importancia	La iglesia pierde el poder y se la comienzan a retirar terrenos.
C5	Creación del ayuntamiento Torre Pacheco 1837	Creación del ayuntamiento 1837	Hay ayuntamiento data de 1837	El ayuntamiento > alcalde 1837
C6	La educación era en un colegio de chicos y otro de chicas. Lo controlaba la iglesia.	Las escuelas eran sectarias y controladas por la iglesia.	Al colegio iban los que tenían dinero. La educación está controlada por la iglesia. En Pacheco también había escuelas públicas.	Solo los niños de las clases medias asistían a clases y la educación. Existían algunos colegios públicos.
C7	Aparece el censo donde hay registros civiles.	Aparecen los registros civiles	Había un registro parroquial en la iglesia y luego se creó el registro civil.	En los años pasados se inscribía a los niños en el libro de bautismo y ahora en el registro civil.
C8	Agricultura ganadería, cantera.	Agricultura ganadería, cantera.	La economía estaba basada en la agricultura. Había desigualdad.	Existían campesinos. En la época no había igualdad. La agricultura era la base del siglo XIX.
C9	Se pasa por interés, a la libertad matrimonial.	Se pasa por interés, a la libertad.	Matrimonio por interés (familias Roca y Pedreño) y eclesiásticos. Para casarse tenían que pedir permiso a los padres.	Había matrimonio por interés (familias Roca y Pedreño) y se casaban por eclesiásticos. Los padres decidían con quien se casaban.
C10	No había luz la mujer era la que lo hacía todo en casa.	Vestimentas distintas, cambios en las casas.	Cambio en el aseo y la alimentación no era muy buena. No había electricidad, las mujeres se hacían su ajuar. La mujer estaba en la casa y el hombre trabajaba.	Cambios en los cuartos de baño. No había luz. Las mujeres se dedicaban al ajuar. La alimentación era diferente.
C11	Iglesias: Pasico. Palacios: Fontes, de Ros. Casas solariegas: Don Domingo	Iglesia Pasico y de Balsa pintada. Casa de Fontes. Casa	La iglesia N <sup>a</sup> . S <sup>a</sup> Rosario, ermita del Pasico, la casa Fontes, casa Valderas, Castillo de Ros, casa de los Pedreño,	La iglesia N <sup>a</sup> . S <sup>a</sup> Rosario, palacio de Balsicas. Casas: casa de los Pedreño. Molinos de Pacheco.

	Pedreño	familia Pedreño.	los Rocas, la vereda.	
C12	Pedro Pacheco, Pedreño, Roca y Meroño.	Pedro Pacheco	Pedro Pacheco, Pedreño, Roca y Meroño.	Pedreños y Rocas.

CONCEPTO	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
V1-SEXO	F	M	M	M	F
V2-EDAD	15	17	15	18	16
V3-P.ORIG.	España	España	España	España	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1	Existe malestar social, pobreza y pedían la abolición de la monarquía. Tras la guerra independencia surge la constitución de 1812, primera constitución española soberana liberal, surgió en Cádiz.	Había malestar social, pobreza, constitución de 1812 la Pepa.	Malestar social, pobreza y la caída de la monarquía, son las causa por las que estallo la guerra de la independencia. Tras la guerra se redacta el primer texto constitucional en Cádiz.	Malestar población, pobreza	Existe malestar social, pobreza y la situación social. Cambio la constitución que surgió en Cádiz.
C2A	Existió la inquisición. Se dividían en estamentos sociales. Se agrupaban en gremios.	Desigualdad de los gremios.	Sociedad dividida en clases. Existían gremios. Tribunal de la inquisición. La ley no era igualitaria.	Clases sociales, inquisición, desigualdad ante la ley	Clases sociales, gremios = asociaciones de trabajadores. Desigualdad de los trabajadores.
C2B	Abolición de los estamentos. Se abole la inquisición. Profesiones liberales. Igualdad ante la ley.	No existe la inquisición. Igualdad ante la ley.	Abolición de los estamentos. Suprimen la inquisición. Aparecen las profesiones burguesas. Igualdad ante la ley.	Fin de la sociedad estamental. Igualdad ante la ley.	Abolición de los estamentos. Profesiones liberales. Igualdad ante la ley.
C3A	Eran estados católicos. La iglesia controlaba todo, social, economía, política educación...	Lo controlaba todo.	El estado era religioso y existía la censura. La inquisición lo controlaba todo. La iglesia controlaba la educación.	La iglesia lo controlaba todo. Cosecha del diezmo, muchas propiedades.	El estado era religioso y existía control social. Iglesia tenía el poder.

C3B	Existe libertad religiosa. No controla la sociedad ni la educación.	libertad religiosa	Había libertad de ideas y religiosa. Se produce la desamortización. Se elimina la inquisición y se establecen los tribunales civiles.	Libertad religiosa, la desamortización. Se vende la del clero, registros civiles.	Existía una libertad. Aparecen los tribunales civiles. Se genera la educación pública.
C4	La Orden Trinitaria, tenía muchas propiedades, pero pierden la mayoría ante la constitución de 1812.	Desaparición de los trinitarios.	La iglesia tenía muchas tierras y tras 1812 con la desamortización perdió mucho poder y tierras.	Desaparición de los trinitarios.	1812 la iglesia pierde el poder y comienzan las expropiaciones de terrenos.
C5	El ayuntamiento Torre Pacheco 1837.	Ayuntamiento Torre Pacheco 1837.	Desde 1837 hay ayuntamiento, cuyo poder real lo tiene el Alcalde.	Ayuntamiento Torre Pacheco 1837.	Ayuntamiento Torre Pacheco desde 1837.
C6	Iban solo los ricos, la educación era controlada por la iglesia.	Sectarias, controlaba la iglesia.	Al colegio iban las familias que tenían dinero, cuya educación controlaba la iglesia.	Sectarias, la iglesia chicos y chicas.	Educación controlaba la iglesia, solo podían acceder los ricos y no existían escuelas públicas.
C7	En 1812 eras inscrito en un registro parroquial, y a partir de 1870 en un registro civil.	Registro civil	Al principio existían el registro parroquial donde se controlaban los nacimientos, muertes... a partir 1870 aparecieron los registros civiles.	Al censo Registro civil.	Primero existía uno parroquia ( libros bautismo, matrimonio., civiles del S. XIX. 1870.
C8	Había desigualdades sociales: criados, campesinos, terratenientes, caciques. La economía se basaba en la agricultura, como en la actualidad.	Agricultura, ganadería, canteras.	La economía se basaba en la agricultura, ganadería. En la época había desigualdad social.	Agricultura, ganadería.	Desigualdad social (pobres, ricos etc.). Agricultura, ganadería. Trabajo del campesino.
C9	Los matrimonios eran por interés, sobre todo en los Pedreños y los Rocas. El matrimonio era eclesiástico y	Casamientos por interés. Libertad matrimonial.	Los matrimonios se concertaban por interés, (los Pedreños y los Rocas). Era eclesiástico y con consentimiento paterno.	Por interés.	Los matrimonios por interés, (los Pedreños y los Rocas). Era eclesiástico.

	con permiso paterno.				
C10	Cambios en la forma del aseo. Las mujeres se hacen los juegos de cama. La alimentación era muy mala y no había electricidad.	Cambios de vestimenta y cambios sociales.	Antes se usaba bañera con agua para lavarse. Las mujeres se cosían el ajuar y su ropa.	La mujer del 19 se lavaba en la casa en una zafa.	Alimentación escasa, el aseo. No tenían luz eléctrica. Mujeres se dedicaban a sus obras (coser, mantelería, etc.)
C11	La iglesia de Torre Pacheco la ermita Virgen del Rosario, la casa Fontes, casa Valderas, Castillo de Ros, casa de los Pedreño, los Rocas,	Iglesias: ermita del Pasico. Palacios: Fontes. Casas solariegas: casa de Pedreño.	La iglesia de Pacheco, de Roldan, la casa Fontes, casa Valderas, Castillo de Balsicas, casa de los Pedreño	Iglesias: ermita del Pasico. Palacios: Fontes. Castillos: Valderas. Casas solariegas: d. Domingo Pedreño.	La iglesia de Jimenado la Vereda, la casa palacio de Fontes, casa Valderas de Balsicas, casa solariega de los Pedreño y los Rocas.
C12	Los Pedreño, los Rocas, los Meroños, Pedro Pacheco.	Pedro Pacheco, los Pedreño, los Rocas.	Los Pedreño, los Rocas, los Meroños	Los Rocas, los Meroños, Pedro Pacheco.	Los Pedreño, los Rocas.

CONCEPTO	A-11	A-12	A-13	A-14
V1-SEXO	F	M	F	F
V2-EDAD	16	16	17	15
V3-P.ORIG.	España	Ecuador	Ecuador	Ecuador
V4-REPITE	N	N	N	N
C1	Existe malestar social, pobreza y pedían la caída del reinado. Cambia la situación jurídica en España (la Pepa).	Había malestar social, pobreza y fin monarquía absoluta Tras la guerra independencia surge la constitución de 1812 en Cádiz.	Había mucha pobreza, mucho malestar. Surge la constitución de 1812 en Cádiz primera constitución en España.	Existe malestar social, pobreza y pedían la monarquía, conducen a la guerra de independencia. Tras esta se redacta la constitución de 1812 la Pepa en Cádiz, única no controlada franceses.
C2A	Clases sociales, gremios,	Sociedad dividida en	Había clases sociales,	La sociedad se dividía en clases sociales

	desigualdad ante la ley	clases. Existían gremios.	gremios, existía la inquisición, desigualdad ante la ley	estamentales, existencia de gremios, existía la inquisición, desigualdad ante la ley.
C2B	Fin inquisición. Aparece burguesía. Hay más igualdad ante la ley.	Es el fin de la desigualdad ante la ley.	No existía la inquisición, empieza a haber igualdad ante la ley	Abolición de los estamentos. Fin de la inquisición. Aparecen las profesiones burguesas. Igualdad ante la ley.
C3	Muy importante el papel de la iglesia. Inquisición lo controlaba todo. Control social, familiar, de educación por la iglesia.	La iglesia ejercía gran poder sobre la sociedad.	Control de la fe, de la familia, educación por la iglesia, había censura.	España era absolutista. El estado era confesional, la religión católica controlaba a la población, había censura, controlaba la sociedad, sobre todo la educación y la iglesia tenía un gran patrimonio eclesiástico.
C3B	Había libertad religiosa. Se produce desamortización. Se elimina la inquisición y aparecen juicios y registros civiles, educación pública.	Fin de la inquisición. Empieza a generarse la educación pública.	Libertad religiosa, se venden las posesiones del clero, aparecen los registros civiles.	Había libertad religiosa. Se produce desamortización. Se suprime la inquisición y aparecen los primeros registros civiles.
C4	Orden trinitaria.	La iglesia tenía mucho poder pero después del triunfo del liberalismo pierde propiedades.	Desaparición trinitaria.	tenía mucho poder eclesiástico pero después de la constitución 1812 la iglesia pierde poder y se le quitan propiedades.
C5	Ayuntamiento siglo XIX 1837	En Torre Pacheco hay Ayuntamiento desde 1837.	Creación Ayuntamiento Pacheco desde 1837.	Hay Ayuntamiento Pacheco en 1837.
C6	Los ricos controlada educación por la iglesia.	Educación controlada por la iglesia.	Eran sectarias y de monjas.	Educación controlada por la iglesia. Existía una educación para ricos, después constitución empieza a construirse escuelas públicas.
C7	Primero registro parroquial y después registro social: bautismo...	Había registros pero eran los libros de bautismo.	Aparecen los registros civiles.	Antes 1812 los nacimientos eran registrados en el registro parroquial (bautizos, matrimonios, defunciones) a partir 1854 empezaron los registros civiles.

C8	Economía basada en la agricultura.	La revolución industrial afectó a todos los sectores.	Agricultura, ganadería y canteras, no industria.	La actuación económica era agricultura, ganadería y existían grandes desigualdades sociales.
C9	Matrimonios por interés, los Pedreños por ejemplo. Matrimonio eclesiástico, se pedía permiso.	Matrimonios eran por interés.	Se pasa del matrimonio por interés al de libertad.	Matrimonios eran por interés, familias más importantes Pedreños y Rocas. Matrimonio eclesiástico, los novios pedían mano de su esposa a los padres.
C10	Cambios del aseo. Las mujeres se hacen el ajuar para casarse y no había luz eléctrica.	Se hicieron muchos cambios en el aseo personal, las prendas se realizaban manualmente.	No luz, no agua, los roles de la mujer del 19 y los del hombre.	Tenían barreños para lavarse, no tenían electricidad. Las mujeres se hacen el ajuar para casarse (sábanas, toallas, ropa)
C11	Iglesias: virgen del Rosario, ermita del Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo Balsicas. Casas solariegas: casa de Pedreño. Molinos.	Iglesia de Pacheco. Palacios: casa Fontes, Valderas, casa de Pedreño.	Iglesia del Rosario, el Pasico. Palacios: casa Fontes, castillo Ros; Valderas. Casas solariegas: Pedreño.	Iglesia de Torre Pacheco y Balsicas, ermita del Pasico y Dolores. Palacios: casa Fontes, castillo Balsicas; Valderas. Casas solariegas: Pedreño, de los Rocas. Molinos.
C12	Los Pedreño, los Rocas, Pedro Pacheco.	Los Pedreño, los Rocas	Los Pedreño, los Rocas, Meroño. Alcalde Pedro Pacheco	Los Pedreño, los Rocas, Meroño

CONCEPTO	A-15	A-16	A-17	A-18
V1-SEXO	M	M	F	7
V2-EDAD	16	17	15	13
V3-P.ORIG.	España	España	España	España
V4-REPITE	N	S	N	S
C1	Existe malestar social, pobreza y pedían finalización del reinado, por eso se hizo la constitución en Cádiz (la Pepa) y cambian la situación jurídica en España	Malestar social, pobreza, sector que no quería monarquía y revolución llamada la Pepa, constitución 1812 (Cádiz)	Malestar social, pobreza y pedían finalización del reinado, por la invasión francesa. Tras la guerra independencia llega primera constitución en Cádiz (la Pepa). El modelo era la francesa.	España estaba invadida por los franceses. Había hambre, malestar social, pobreza. 1ª constitución la Pepa.

C2A	Se dividen en clases sociales. Existencia de gremios, existía la inquisición, había desigualdad ante la ley.	Inquisición, había desigualdad ante la ley.	Clases sociales/ estamentos. Tribunal de la inquisición. Existencia de gremios y desigualdad ante la ley.	Desigualdad entre los gremios y las clases sociales. Gran poder de la inquisición.
C2B	Después había igualdad entre todos.	Inquisición desaparece, había igualdad ante la ley	Se produce abolición estamentos, aparecen las profesiones liberales y la igualdad ante la ley.	Igualdad ante las clases sociales. Se elimina la inquisición.
C3	La iglesia ejercía casi todo el poder.	Controlaba todo, fe, cosechas, familia, educación, etc.	Había censura, la religión católica, la inquisición lo controlaba todo, existía control sobre la familia, etc.	Iglesia controlaba todo, fe, familia, etc.
C3B	Después del liberalismo la iglesia queda en segundo plano	La iglesia no tiene tanto poder, desamortización, fin del diezmo y los registros civiles.	Se producen las desamortizaciones. Tribunales/juzgados. Comienza a generarse la enseñanza pública.	Libertad religiosa. Se suprime la inquisición. Registros civiles.
C4	La iglesia tenía muchos terrenos y después del 1812 se les empezaron a expropiar.	Fin de los Trinitarios.	La iglesia tras 1812, pierden sus propiedades y poder.	Desaparición de los Trinitarios.
C5	Ayuntamiento desde 1837.	Ayuntamiento creación 1837.	El alcalde de Torre Pacheco desde 1837 en el Ayuntamiento.	Ayuntamiento Torre Pacheco creación 1837.
C6	Los ricos iban a la escuela y la iglesia la llevaba.	Sectarias controladas por la iglesia.	Iban los más ricos. El colegio estaba controlado por la iglesia. Enseñanza pública no muy desarrollada.	Educación sectaria (iglesia)
C7	Se pasó del registro parroquial al registro civil.	Censo, aparece el registro civil.	En primer momento al nacer te registraban en el registro parroquial, pero en la actualidad en el registro civil.	registro civil
C8	Predomino la agricultura y estaba la familia Fontes, y había desigualdad social.	Agricultura, ganadería, cantera.	Había desigualdades sociales. Criados, jornaleros, campesinos, esclavos. Sistema económico > la agricultura.	Agricultura, ganadería, cantera.
C9	Matrimonios por interés entre las familias más importantes y eran matrimonios eclesiásticos.	Se paso del matrimonio por interés al de libertad.	Matrimonios por interés, los Rocas y los Pedreños. Matrimonio era eclesiástico. Los padres tenían que dar el consentimiento para casarse.	Se paso del matrimonio por interés al matrimonio verdadero (amor)

C10	Las mujeres se hacen el ajuar, y se paso de unas condiciones de vida precarias a algo más normal.	Ha cambiado en todos los sentidos, ahora hay baños y duchas, etc.	Las mujeres se hacen la ropa tejiendo, no había electricidad. No existían los baños.	Limpiar las mujeres. Se limpian la cara con una palangana, etc.
C11	Iglesia de Pacheco y Balsicas, Roldan Jimenado, ermita del Pasico. Casa Fontes, Valderas. Casas de Pedreño, veredas de los postores.	Iglesia de Pacheco y ermita del Pasico. Palacios: Casa Fontes, Castillo de Ros. Casa solariegas: don Domingo Pedreño	Ermita del Pasico, Iglesia de Jimenado. Casa Fontes, Valderas. Castillo de Ros. Casa de Pedreño, Roca. Molinos	Iglesia virgen del Pasico. Palacios: Casa Fontes, Castillo de Ros, Valderas. Casa solariegas: casa familia Pedreño
C12	Los Pedreño.	Pedro Pacheco.	Pedreños, Rocas y Meroños.	Pedro Pacheco, Pedreños, Rocas y Meroños

CONCEPTO	A-20	A-21	A-22	A-24	A-25
V1-SEXO	F	F	M	F	M
V2-EDAD	15	16	16	15	16
V3-P.ORIG.	España	Inglaterra	España	España	España
V4-REPITE	N	N	N	N	N
C1	La guerra se produjo porque Napoleón Bonaparte invadió España, secuestrando a los reyes en Bayona. Había malestar social, pobreza y quería poner fin a la monarquía. Aparece el primer texto constitucional al final de la guerra en Cádiz y se produjo la abdicación del rey.	Había malestar social, pobreza y piden el fin de la monarquía absoluta. Surge en Cádiz. El espacio en que ocurrió era francesa.	Pobreza	Hay malestar social, pobreza y piden el fin del reinado. Aparece el primer texto constitucional al final de la guerra de independencia en Cádiz	Había pobreza y monarquía absoluta. Surge primer texto constitucional en Cádiz (la Pepa). El modelo era la francesa.
C2A	La sociedad se dividía en clases sociales. Existían gremios. Había desigualdad ante la ley.	Vive la sociedad en clases sociales. Existían gremios. Había desigualdad ante la ley.	inquisición	Clases sociales. Tribunal de la inquisición. Gremios. Desigualdad ante la ley.	--

C2B	Abolición de los estamentos.se suprime la inquisición. Aparecen las profesiones liberales. Hay desigualdad ante la ley.	Igualdad ante la ley	Privilegiados, no privilegiados.	Abolición de estamentos. Fin inquisición. Profesiones liberales burguesas. Igualdad ante la ley.	Fin inquisición. Aparecen profesiones burguesas.
C3	España era absolutista y existía censura. Estado confesional impuesto. La inquisición lo condicionaba todo. Existía un gran control de la iglesia, sobre todo en la educación.	España absolutista. Existía censura. Estado confesional impuesto. Existía un gran control de la iglesia sobre educación.	Antes constitución 1812 la iglesia controla todo.	Estado confesional. La inquisición lo controlaba todo. Control de la iglesia, sobre la educación.	Patrimonio eclesiástico. Era poder sobre la sociedad. Tenía mucho que ver con la sociedad.
C3B	Se acepta la libertad de ideas y de religión, se suprime la inquisición, aparecen los tribunales y registros civiles. Comienza a permitirse la enseñanza pública.	Libertad religiosa. Fin del diezmo. Educación pública.	Finalizada 1812, libertad religiosa.	Libertad ideas. Fin inquisición. Tribunales civiles. Registros civiles. Educación pública.	Libertad religiosa. Desamortizaciones. Fin inquisición. Educación pública.
C4	Antes de la constitución 1812 la iglesia tenía mucho poder y numerosos terrenos, después la iglesia pierde su poder y terrenos.	Antes de 1812 hay mucho poder y después del liberalismo pierde su poder	--	La Orden Trinitaria tenía muchos poderes.	En 1812 la iglesia perdió poder porque las desamortizaciones le quitaron muchos terrenos.
C5	Ayuntamiento de Torre Pacheco en el S XIX desde 1837.	Ayuntamiento 1837	La iglesia pierde su poder	Ayuntamiento de Torre Pacheco 1837.	Ayuntamiento de Torre Pacheco es de 1837.
C6	Había pocas escuelas públicas, no las crearon en 1812, estaban en su mayor parte por la iglesia, y la sociedad estaba dividida entre hombres y mujeres.	La educación solo era para personas que tenían mucho dinero.	Ayuntamiento 1837	Por la iglesia, existían escuelas públicas, la educación para los ricos.	Había educación pública desde antes.
C7	En un primer momento había un registro parroquial, y posteriormente había un registro civil.	Había un registro parroquial, y de la iglesia y luego se creó un registro	Unas mixtas.	Un registro parroquial, y luego pasa a ser un	Antes había un registro para constar tu vida, y pasa a un registro civil

		civil.		registro civil.	como ahora.
C8	Había criados, siervos, jornaleros y campesinos. Nuestra economía se basaba en la agricultura y la ganadería. Posteriormente con la revolución industrial se produjo emigración de los habitantes hacia la ciudad.	Había mucha desigualdad.	--	Había criados, campesinos, Agricultura. Había mucha desigualdad social.	Actividad económica: agricultura y ganadería. Los Fontes familia importante. Había desigualdad social.
C9	Los matrimonios se hacían por interés, destacaban las familias Roca y Pedreño, el matrimonio era eclesiástico y la mujer y el hombre la pedían permiso a sus padres para casarse.	Matrimonios por interés. Familias más importantes: Pedreño. La mujer y el hombre tenían que pedir permiso para casarse.	--	Los matrimonios por interés, familias Roca y Pedreño. Matrimonio era eclesiástico, pedían permiso a sus padres para contraer matrimonio.	Los matrimonios por interés, Roca y Pedreño. Matrimonio era eclesiástico, pedían permiso a sus padres para casarse
C10	Se producen cambios en el baño, no había electricidad, las mujeres hacían el ajuar para casarse. La mujer era madre y esposa y el hombre era el que trabajaba.	No había electricidad.	--	Cambios en el aseo y la alimentación, no había luz eléctrica. Las mujeres se dedicaban a tejer.	Aseos parecidos a los de ahora, no había luz, las mujeres hacían el ajuar para casarse.
C11	La iglesia de Torre Pacheco, Balsicas, el Jimenado, ermita del Rosario. La casa Fontes, Valderas, Castillo de Ros. Casa de Pedreño.	La iglesia de Torre Pacheco, Balsicas, Roldan. La casa Fontes, Valderas, Castillo de Balsicas. Casa de Pedreño.	Iglesia Pasico, Fontes., y Ros.	La iglesia de Rosario, ermita del Pasico. La casa Fontes, Valderas, Castillo de Ros. Casa de Pedreño y los Roca.	En Pacheco tres grandes iglesias, como la del Pasico. Palacios Fontes, Valderas, Castillo de Balsicas. Casa de Pedreño.
C12	Los Pedreño, los Roca, Pedro Pacheco.	Los Pedreño, los Roca.		Los Pedreño, los Roca, Pedro Pacheco.	Los Pedreño, los Roca, los Pérez y el conde de Ros.

CONCEPTO	A-26	A-28	A-30	A-31
V1-SEXO	M	M	M	F
V2-EDAD	17	15	15	15
V3-P.ORIG.	España	España	España	España
V4-REPITE	S	N	N	N
C1	Se produce porque España es invadida por los franceses. Había malestar social, pobreza. 1812 constitución la Pepa.	Había malestar social, pobreza y piden el fin de la monarquía absoluta. En 1812 se crea la primera constitución de España en Cádiz. Al modelo de la francesa.	Había malestar social, pobreza y piden la abolición de la monarquía. En 1812 se crea la primera constitución, y cambia la situación jurídica, surge en Cádiz (La Pepa)	Había pobreza y malestar social, monarquía absoluta. En 1812 primera constitución, aparece tras la guerra de independencia.se redacta en Cádiz. Se produjo la abdicación del rey.
C2A	Clases sociales. Control de la iglesia lo realizaba la inquisición. Desigualdad ante la ley.	Desigualdad ante la ley. Se dividía en clases. Existía la inquisición. Había gremios.	Existía la inquisición. Había gremios. Se dividía en clases sociales. Desigualdad ante la ley	Se dividía en clases sociales. Existía tribunal de la inquisición. Desigualdad ante la ley.
C2B	Inquisición no existe. Privilegiados y no privilegiados. Igualdad ante la ley.	Se abolen los estamentos, se quita la inquisición.	Estamentos. Fin inquisición. Aparece la burguesía. Igualdad ante la ley.	Abolición de los estamentos. Se suprime la inquisición. Aparece la burguesía. Hay igualdad ante la ley.
C3	Controlaba todo.	Existía censura. Estado era religioso. El poder de la iglesia era muy importante y controlaba la educación.	Existía censura. Estado confesional. Inquisición controla todo (diezmos). Iglesia controlaba la educación.	Estado confesional. Iglesia controlaba la educación.
C3B	Libertad religiosa se suprime la inquisición.	Libertad de ideas. Libertad religiosa. Se suprime la inquisición. Se crea la educación pública	Libertad de ideas. Libertad religiosa. Fin de la inquisición. Se crea registros civiles y la educación pública.	Libertad religiosa. Libertad de publicación. aparecen los juzgados, el empadronamiento.
C4	Desaparición de los trinitarios.	La iglesia ha perdido su poder poco a poco con la desamortización y empiezan a	La iglesia de las Islas dependía de la de Torre Pacheco.	Tras el liberalismo perdieron muchas propiedades.

		perder poder.		
C5	Ayuntamiento 1837.	Ayuntamiento Torre Pacheco 1837.	Ayuntamiento 1837.	El alcalde en el Ayuntamiento se construyo en1837.
C6	Públicas y sectarias, la iglesia las controlaba.	Los escuelas están divididas en hombres y mujeres y solo van los ricos, estaban controladas por la iglesia.	Educación controlada por la iglesia.	En la escuela iban nada máas que los ricos, la educación se daba en la iglesia.
C7	Al censo, hay registro civil.	Al principio las personas que nacían estaban registradas en el registro parroquial, y ahora en un registro civil.	Había el registro parroquial,	En un primer momento las personas se registraban en el registro parroquial, y después en un registro civil.
C8	Agricultura, ganadería, cantera.	Hemos pasado de la agricultura a utilizar más la industria. Antes había desigualdad social.	Economía se basaba principalmente en la agricultura.	Había desigualdad social, pobreza, siervos, campesinos, grandes terratenientes. Se basaba en la agricultura.
C9	Se casan por interés, ahora hay libertad matrimonial.	Los matrimonios por interés. Matrimonio era eclesiástico, necesitaban consentimiento de sus padres para casarse.	Los matrimonios por interés.	Los matrimonios eran por interés. Las familias más importantes eran los Rocas y los Pedreños. Matrimonio era eclesiástico.
C10	No tenían luz. Se hacían el ajuar.	No tenían luz. No se alimentaban bien. Se hacían toda la ropa.	Cambios en el aseo, sin luz eléctrica, tejidos a mano (ajuar).	Cambios en el cuarto de baño, sin luz eléctrica. Las mujeres se hacían el ajuar para las bodas.
C11	La iglesia de Torre Pacheco, ermita del Pasico. La casa Fontes, Valderas, Castillo de Ros. Casa de Domingo Pedreño.	La iglesia de Pacheco y Jimenado. Ermita del Pasico. La casa Fontes, Valderas, Castillo de Ros. Casa de Pedreño. Molinos.	Iglesia Balsicas, Castrillo Balsicas, casa de Pedreño.	La iglesia de N <sup>a</sup> . S <sup>a</sup> . Rosario. Ermita del Pasico. La casa Fontes, Valderas, Castillo de Ros. Casa de Pedreño.
C12	Los Pedreño, los Roca, los Meroño y Pedro Pacheco.	Los Pedreño, los Roca, los Meroño.	Los Pedreño, los Roca, los Torricos.	Los Pedreño, los Roca.



## 2. Resultados de la intervención en ESO

### 2.1. Presentación escala de valoración y ejemplo de un alumno

#### CATEGORÍAS DE CONOCIMIENTO en FASE 1ª

Alumno N° x n° ÍTEM	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
1			
2			
3			
4			
ETC.			
20			
total		%	

**Simulación relleno de escala de un alumno:** se marcan con una "x" la categoría en que se califica la respuesta del alumno.

#### CATEGORÍAS DE CONOCIMIENTO en FASE 1ª

Alumno N° 1 n° ÍTEM	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
1	x		
2			x
3		x	
4	x		
5	x		
6	x		
7	x		
8	x		
9	x		
10	x		
11	x		
12	x		
13	x		
14	x		
total	12	%	1

El alumno n° x1, obtiene un nivel de respuestas de:

Categoría A del %; de B del %; y de C del %

## 2.2. Resultados de la intervención en ESO. CUESTIONARIO 1, PREVIO-INICIAL

**Curso 2.º A.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 1, PREVIO-INICIAL

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno nº 1	12		1		1	
alumno nº 3	12		1		1	
alumno nº 4	11		2		1	
alumno nº 5	7		1		6	
alumno nº 6	14		0		0	
alumno nº 7	12		1		1	
alumno nº 8	11		2		1	
alumno nº 9	13		1		0	
alumno nº 10	13		0		1	
alumno nº 12	11		2		1	
alumno nº 13	6		4		4	
alumno nº 14	14		0		0	
alumno nº 15	13		1		0	
alumno nº 16	12		1		1	
alumno nº 17	9		3		2	
alumno nº 18	11		2		1	
alumno nº 19	9		3		2	
alumno nº 20	11		2		1	
alumno nº 21	13		1		0	
alumno nº 23	10		3		1	
alumno nº 24	14		0		0	
alumno nº 25	13		1		0	
alumno nº 26	11		2		1	
<b>Total curso</b>	<b>262</b>	<b>81,36 %</b>	<b>34</b>	<b>10,56 %</b>	<b>26</b>	<b>8,07 %</b>

**Curso 2.º B.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 1, PREVIO-INICIAL

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno nº 1	8		5		1	
alumno nº 2	14		0		0	

alumno n° 3	12	2	0			
alumno n° 4	13	1	0			
Alumno n° 5	5	5	4			
alumno n° 7	13	1	0			
alumno n° 8	14	0	0			
alumno n° 9	11	2	1			
alumno n° 10	12	2	0			
alumno n° 11	13	1	0			
alumno n° 13	13	1	0			
alumno n° 14	14	0	0			
alumno n° 15	13	1	0			
alumno n° 16	12	2	0			
Alumno n° 17	13	1	0			
alumno n° 18	13	1	0			
alumno n° 19	13	1	0			
alumno n° 20	13	1	0			
alumno n° 21	11	2	1			
alumno n° 22	7	5	2			
alumno n° 23	14	0	0			
alumno n° 24	14	0	0			
alumno n° 26	26	1	0			
alumno n° 27	7	3	4			
<b>Total curso</b>	<b>271</b>	<b>84,42 %</b>	<b>38</b>	<b>11,83 %</b>	<b>12</b>	<b>3,74 %</b>

**Curso 4.º A.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 1, PREVIO-INICIAL

Alumno N°	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
CATEGORÍAS	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
Alumno N° x			
alumno n° 1	7	5	2
alumno n° 4	12	0	0
alumno n° 6	8	4	0
alumno n° 7	12	0	0
alumno n° 8	12	0	0
alumno n° 9	9	1	2
alumno n° 10	10	1	1
alumno n° 14	9	3	0
alumno n° 15	11	1	0
alumno n° 16	9	3	0
alumno n° 18	9	3	0

alumno nº 17	10		2		0	
<b>Total curso</b>	<b>118</b>	<b>80,82 %</b>	<b>23</b>	<b>15,75 %</b>	<b>5</b>	<b>3,42 %</b>

**Curso 4.º B.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 1, PREVIO-INICIAL

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación			
alumno nº 3	12	0	0			
alumno nº 4	4	8	0			
alumno nº 6	8	4	0			
alumno nº 7	12	0	0			
alumno nº 9	12	0	0			
alumno nº 11	12	0	0			
alumno nº 12	12	0	0			
alumno nº 13	12	0	0			
alumno nº 15	10	2	0			
alumno nº 20	12	0	0			
alumno nº 22	12	0	0			
alumno nº 24	11	1	0			
alumno nº 25	12	0	0			
alumno nº 26	10	2	0			
alumno nº 27	7	3	2			
alumno nº 29	12	0	0			
alumno nº 30	12	0	0			
alumno nº 31	12	0	0			
<b>Total curso</b>	<b>194</b>	<b>89,81 %</b>	<b>20</b>	<b>9,26 %</b>	<b>2</b>	<b>0,93 %</b>

### 2.3. Resultados de la intervención en ESO. CUESTIONARIO 2: CURRICULAR

**Curso 2.º A.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 2, CURRICULAR

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
alumno nº 1	9	3	3
alumno nº 2	9	2	2
alumno nº 3	0	0	0
alumno nº 4	0	0	0
alumno nº 5	8	4	2
alumno nº 6	0	0	0
alumno nº 7	11	2	1
alumno nº 8	12	1	1

alumno n° 9	9	4	1			
alumno n° 10	11	3	0			
alumno n° 11	11	3	0			
alumno n° 12	13	1	0			
alumno n° 13	8	3	3			
alumno n° 14	13	1	0			
alumno n° 15	13	0	1			
alumno n° 16	6	6	2			
alumno n° 17	2	6	6			
alumno n° 18	6	6	2			
alumno n° 19	10	2	2			
alumno n° 20	7	5	2			
alumno n° 21	12	2	0			
alumno n° 22	12	2	0			
alumno n° 23	12	2	0			
alumno n° 24	14	0	0			
alumno n° 25	11	3	0			
alumno n° 26	10	3	1			
alumno n° 27	11	3	0			
alumno n° 28	12	2	0			
<b>Total curso</b>	<b>252</b>	<b>72,00 %</b>	<b>69</b>	<b>19,71 %</b>	<b>29</b>	<b>8,29 %</b>

**Curso 2.º B.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 2, CURRICULAR

CATEGORÍAS Alumno N° x	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
alumno n° 1	12	2	0
alumno n° 3	14	0	0
alumno n° 4	12	2	0
alumno n° 6	14	0	0
alumno n° 7	13	1	0
alumno n° 8	11	3	0
alumno n° 9	11	2	1
alumno n° 10	13	1	0
alumno n° 11	12	2	0
alumno n° 12	8	6	2
alumno n° 13	11	1	2
alumno n° 15	14	0	0
alumno n° 16	13	0	1
alumno n° 17	10	4	0
alumno n° 18	14	0	0
alumno n° 19	12	1	1

alumno n° 20	13		1		0	
alumno n° 23	14		0		0	
alumno n° 25	13		1		0	
alumno n° 26	9		4		1	
<b>Total curso</b>	<b>243</b>	<b>86,17 %</b>	<b>31</b>	<b>10,99 %</b>	<b>8</b>	<b>2,84 %</b>

**Curso 4.º A.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 2, CURRICULAR

CATEGORÍAS Alumno N° x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno n° 1	3		9		3	
alumno n° 4	8		4		0	
alumno n° 8	8		3		1	
alumno n° 9	6		5		1	
alumno n° 10	8		2		2	
alumno n° 13	4		7		1	
alumno n° 14	7		5		1	
alumno n° 16	6		5		1	
alumno n° 18	7		3		2	
<b>Total curso</b>	<b>57</b>	<b>50,89 %</b>	<b>43</b>	<b>38,39 %</b>	<b>12</b>	<b>10,72 %</b>

**Curso 4.º B.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 2, CURRICULAR

CATEGORÍAS Alumno N° x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno n° 3	12		0		0	
alumno n° 4	4		6		2	
alumno n° 5	8		3		1	
alumno n° 6	7		5		0	
alumno n° 7	12		0		0	
alumno n° 8	12		0		0	
alumno n° 9	12		0		0	
alumno n° 11	12		0		0	
alumno n° 13	11		1		0	
alumno n° 14	6		4		2	
alumno n° 16	12		0		0	
alumno n° 19	12		0		0	
alumno n° 20	5		5		2	
alumno n° 22	12		0		0	

alumno nº 24	11		1		0	
alumno nº 26	11		1		0	
alumno nº 27	4		4		4	
<b>Total curso</b>	<b>163</b>	<b>79,90 %</b>	<b>30</b>	<b>14,71 %</b>	<b>11</b>	<b>5,39 %</b>

#### 2.4. Resultados de la intervención en ESO. CUESTIONARIO 3, POST-ACCIÓN

**Curso 2.º A.** La totalidad del alumnado del curso. POST ACCIÓN.

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación			
alumno nº 1	5	9	0			
alumno nº 3	8	6	0			
alumno nº 4	4	6	4			
alumno nº 7	10	2	2			
alumno nº 8	12	2	0			
alumno nº 9	8	1	5			
alumno nº 10	11	2	1			
alumno nº 11	5	9	0			
alumno nº 12	4	3	7			
alumno nº 13	2	7	5			
alumno nº 14	11	2	1			
alumno nº 15	8	2	4			
alumno nº 16	9	5	0			
alumno nº 17	4	7	3			
alumno nº 18	12	2	0			
alumno nº 19	9	4	1			
alumno nº 20	7	5	2			
alumno nº 23	3	5	6			
alumno nº 24	7	5	2			
alumno nº 25	5	7	2			
alumno nº 26	5	5	4			
alumno nº 27	8	6	0			
alumno nº 28	9	5	0			
alumno nº 29	8	5	1			
<b>Total curso</b>	<b>174</b>	<b>51,94 %</b>	<b>112</b>	<b>33,43 %</b>	<b>49</b>	<b>14,63 %</b>

**Curso 2.º B.** La totalidad del alumnado del curso. POST-ACCIÓN.

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno nº 1	1		4		9	
alumno nº 2	7		4		3	
alumno nº 3	12		0		0	
alumno nº 5	8		5		1	
alumno nº 8	12		2		0	
alumno nº 9	11		3		0	
alumno nº 10	10		4		1	
alumno nº 11	14		0		0	
alumno nº 13	5		1		8	
alumno nº 14	11		2		1	
alumno nº 15	3		2		9	
alumno nº 16	1		4		9	
alumno nº 17	8		6		0	
alumno nº 18	13		1		0	
alumno nº 19	10		3		1	
alumno nº 20	9		4		1	
alumno nº 21	9		3		1	
alumno nº 23	7		5		2	
alumno nº 24	10		1		3	
alumno nº 26	10		4		0	
alumno nº 27	11		2		1	
<b>Total curso</b>	<b>182</b>	<b>62,32 %</b>	<b>60</b>	<b>20,55 %</b>	<b>50</b>	<b>17,12 %</b>

**Curso 4.º A.** La totalidad del alumnado del curso. POST-ACCIÓN.

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno nº 1	4		8		0	
alumno nº 4	8		4		0	
alumno nº 5	4		8		0	
alumno nº 6	10		2		0	
alumno nº 7	0		3		9	
alumno nº 8	10		2		0	
alumno nº 9	9		2		1	
alumno nº 10	4		5		3	
alumno nº 11	11		0		1	
alumno nº 13	11		1		0	
alumno nº 15	7		5		0	
alumno nº 16	12		0		0	

alumno n° 17	4	5	3
alumno n° 18	9	3	0
alumno n° 19	5	6	1
<b>Total curso</b>	<b>108</b>	<b>60 %</b>	<b>54 30 % 18 10 %</b>

**Curso 4.º B.** La totalidad del alumnado del curso. POST-ACCIÓN.

CATEGORÍAS Alumno N° x	Categoría A No entiende la relación	Categoría B establece algunas diferencias en la relación	Categoría C Comprende la relación
alumno n° 1	9	3	0
alumno n° 3	11	1	0
alumno n° 4	6	5	1
alumno n° 6	4	7	1
alumno n° 7	10	2	0
alumno n° 9	11	1	0
alumno n° 10	11	1	0
alumno n° 13	10	2	0
alumno n° 14	2	4	6
alumno n° 15	8	4	0
alumno n° 16	8	4	0
alumno n° 17	11	1	0
alumno n° 18	7	4	1
alumno n° 20	0	8	2
alumno n° 21	10	2	0
alumno n° 22	10	2	0
alumno n° 23	12	0	0
alumno n° 24	6	6	0
alumno n° 25	11	1	0
alumno n° 27	0	5	7
alumno n° 28	10	2	0
alumno n° 29	10	2	0
alumno n° 31	10	2	0
<b>Total curso</b>	<b>187</b>	<b>68,50 %</b>	<b>68 24,91 % 18 6,59 %</b>

## 2.5. Resultados de la intervención en ESO. CUESTIONARIO 4: FINAL

### Curso 2.º A. La totalidad del alumnado del curso. . CUESTIONARIO 4, FINAL

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno nº 1	2		6		6	
alumno nº 3	1		10		3	
alumno nº 4	1		6		7	
alumno nº 5	1		8		5	
alumno nº 6	7		7		0	
alumno nº 7	1		6		7	
alumno nº 8	1		7		6	
alumno nº 9	1		5		9	
alumno nº 10	4		9		1	
alumno nº 11	1		6		7	
alumno nº 12	2		7		5	
alumno nº 13	1		9		4	
alumno nº 14	3		8		3	
alumno nº 15	3		7		4	
alumno nº 16	1		9		4	
alumno nº 17	1		5		8	
alumno nº 18	1		10		3	
alumno nº 19	1		5		8	
alumno nº 20	1		6		7	
alumno nº 23	1		6		7	
alumno nº 26	1		7		6	
alumno nº 29	1		9		3	
<b>Total curso</b>	<b>37</b>	<b>12,01 %</b>	<b>158</b>	<b>51,30 %</b>	<b>113</b>	<b>36,69 %</b>

### Curso 2.º B. La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 4, FINAL

CATEGORÍAS Alumno Nº x	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
alumno nº 1	1		4		9	
alumno nº 2	2		10		2	
alumno nº 3	4		8		0	
alumno nº 4	6		6		2	
alumno nº 5	3		6		5	
alumno nº 7	6		8		0	
alumno nº 8	1		8		3	
alumno nº 9	4		7		3	

alumno n° 10	3		7		4	
alumno n° 16	4		5		5	
alumno n° 18	3		9		2	
alumno n° 19	4		6		4	
alumno n° 20	4		6		4	
alumno n° 21	2		8		4	
alumno n° 22	3		9		2	
alumno n° 23	4		6		4	
alumno n° 24	4		7		3	
alumno n° 26	4		8		2	
alumno n° 27	6		6		2	
<b>Total curso</b>	<b>68</b>	<b>25,95 %</b>	<b>134</b>	<b>51,15%</b>	<b>60</b>	<b>22,90 %</b>

**Curso 4.º A.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 4, FINAL

CATEGORÍAS	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
Alumno N° x						
alumno n° 1	0		2		12	
alumno n° 2	0		2		12	
alumno n° 4	0		8		6	
alumno n° 6	0		12		2	
alumno n° 7	0		2		12	
alumno n° 8	7		7		0	
alumno n° 9	2		4		8	
alumno n° 10	1		6		7	
alumno n° 11	0		7		7	
alumno n° 14	0		5		9	
alumno n° 15	2		7		5	
alumno n° 16	6		5		3	
alumno n° 17	0		8		6	
alumno n° 18	2		5		7	
alumno n° 19	2		7		6	
<b>Total curso</b>	<b>22</b>	<b>10,43 %</b>	<b>87</b>	<b>41,23 %</b>	<b>102</b>	<b>48,34 %</b>

**Curso 4.º B.** La totalidad del alumnado del curso. CUESTIONARIO 4, FINAL

CATEGORÍAS	Categoría A No entiende la relación		Categoría B establece algunas diferencias en la relación		Categoría C Comprende la relación	
Alumno N° x						
alumno n° 1	5		8		1	
alumno n° 3	2		7		5	
alumno n° 4	1		4		9	
alumno n° 5	2		7		5	

alumno nº 6	2		4		8	
alumno nº 7	4		7		1	
alumno nº 8	2		4		8	
alumno nº 9	6		5		3	
alumno nº 10	3		5		6	
alumno nº 11	3		5		6	
alumno nº 12	6		7		1	
alumno nº 13	3		6		5	
alumno nº 14	2		1		11	
alumno nº 15	5		4		5	
alumno nº 16	4		7		3	
alumno nº 17	1		3		9	
alumno nº 18	4		4		6	
alumno nº 20	1		3		9	
alumno nº 21	4		6		4	
alumno nº 22	8		4		0	
alumno nº 24	1		5		8	
alumno nº 25	4		6		4	
alumno nº 26	4		4		4	
alumno nº 28	2		4		8	
alumno nº 30	6		3		5	
alumno nº 31	3		4		7	319
<b>Total curso</b>	<b>88</b>	<b>27,59%</b>	<b>90</b>	<b>28,21%</b>	<b>141</b>	<b>42,20%</b>

## ANEXO 2. CUADERNOS DE CAMPO

### 1. Vaciado de Datos de "cuadernos de campo"

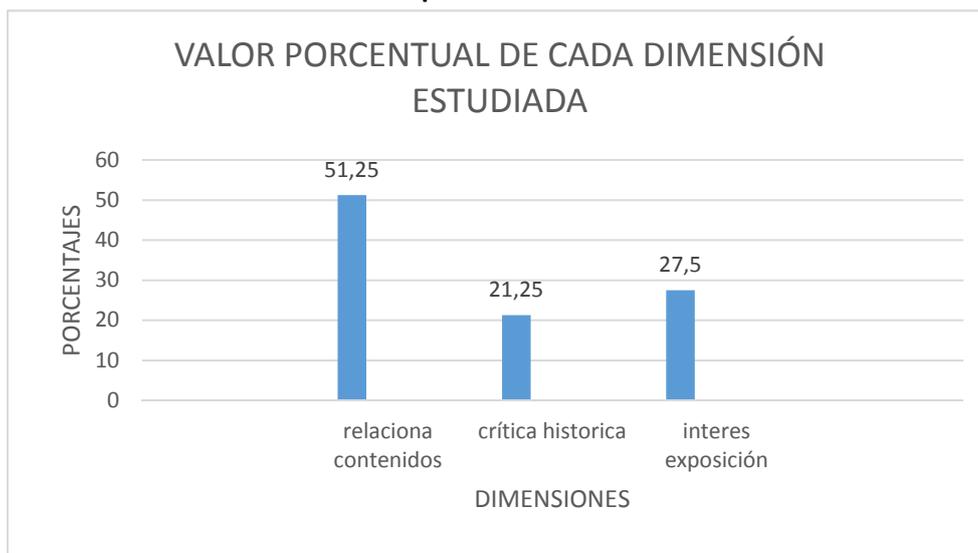
#### Resultados de la "salida escolar patrimonial y aspectos de familia"

curso 2° A	categoría A "relaciona" S/N		categoría B "critica" S/N		categoría C "interés" S/N	
alumno n° 4	2		0		0	
alumno n° 5	5		4		4	
alumno n° 8	2		0		0	
alumno n° 10	3		1		1	
alumno n° 11	3		1		1	
alumno n° 12	3		1		2	
alumno n° 14	1		0		0	
alumno n° 15	3		1		2	
alumno n° 16	3		1		1	
alumno n° 18	4		3		3	
alumno n° 19	3		1		3	
alumno n° 23	3		2		2	
alumno n° 24	1		1		1	
alumno n° 25	1		0		0	
alumno n° 26	3		1		2	
alumno n° 27	1		0		0	
<b>Total curso</b>	<b>41</b>	<b>51,25%</b> <b>(0-80)</b>	<b>17</b>	<b>21,25%</b> <b>(0-80)</b>	<b>22</b>	<b>27,50%</b> <b>(0-80)</b>

VALORES MÁXIMOS si todos los alumnos hubiesen respondido todas las preguntas en cada dimensión

= 5 preguntas x 16 alumnos = 80

Gráfico para Curso 2º A ESO



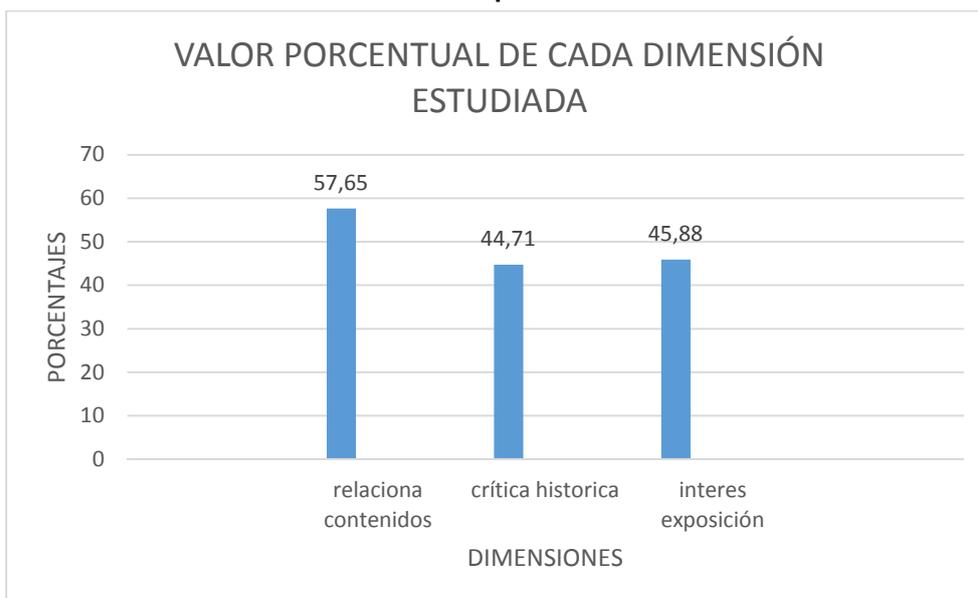
curso 2º B	categoria A "relaciona" S/N	categoria B "critica" S/N	categoria C "interés" S/N
alumno nº 1	5	3	5
alumno nº 2	1	0	0
alumno nº 4	4	2	3
alumno nº 6	0	0	0
alumno nº 8	4	4	3
alumno nº 9	4	4	4
alumno nº 12	4	3	3
alumno nº 14	4	3	3
alumno nº 17	3	2	2
alumno nº 18	1	1	1
alumno nº 19	3	2	3
alumno nº 20	4	3	3
alumno nº 21	4	4	4
alumno nº 22	1	1	1
alumno nº 23	3	2	2
alumno nº 24	2	2	1
alumno nº 25	2	2	1
<b>Total curso</b>	<b>49</b>	<b>38</b>	<b>39</b>
	<b>57,65%</b> <b>(0-85)</b>	<b>44,71%</b> <b>(0-85)</b>	<b>45,88%</b> <b>(0-85)</b>

VALORES MÁXIMOS si todos los alumnos hubiesen respondido todas

las preguntas

De todas las dimensiones= 5 puntos x 17 alumnos = 85

Gráfico para Curso 2 º B ESO

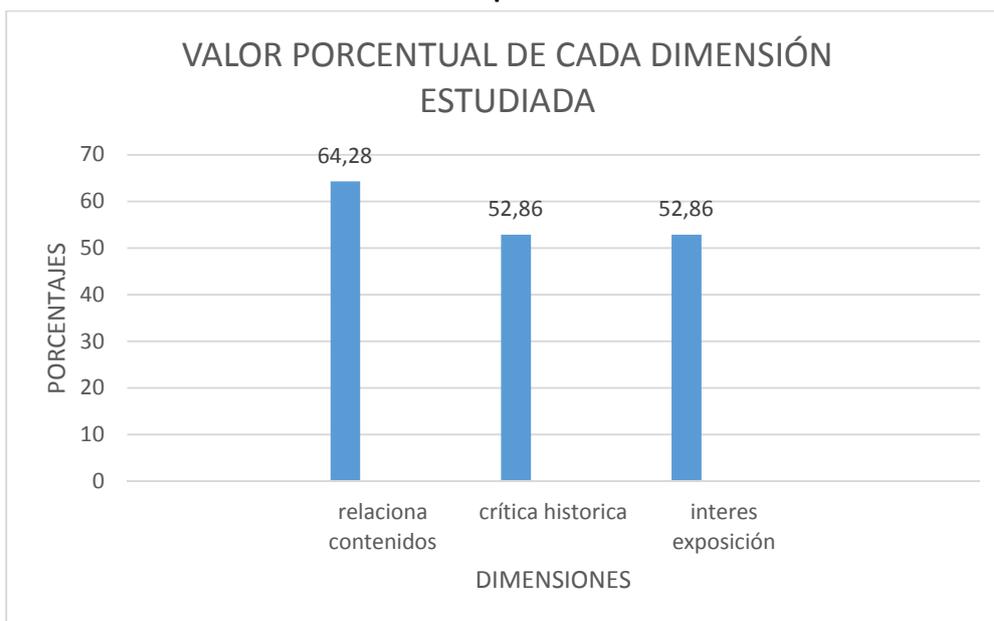


curso 4º A	categoria A "relaciona" S/N	categoria B "critica" S/N	categoria C "interés" S/N
alumno nº 1	5	2	4
alumno nº 6	3	3	2
alumno nº 7	5	3	5
alumno nº 8	2	2	2
alumno nº 9	2	2	1
alumno nº 10	5	4	4
alumno nº 11	4	4	4
alumno nº 13	2	2	1
alumno nº 14	3	3	3
alumno nº 15	1	1	1
alumno nº 16	1	1	1
alumno nº 17	5	3	5
alumno nº 18	3	4	2
alumno nº 19	4	3	3
<b>Total curso</b>	<b>45</b>	<b>37</b>	<b>37</b>
	<b>64,28%</b> <b>(0-70)</b>	<b>52,86%</b> <b>(0-70)</b>	<b>52,86%</b> <b>(0-70)</b>

VALORES MÁXIMOS si todos los alumnos hubiesen respondido todas las preguntas

De todas las dimensiones= 5 puntos x 14 alumnos = 70

Gráfico para Curso 4 º A ESO



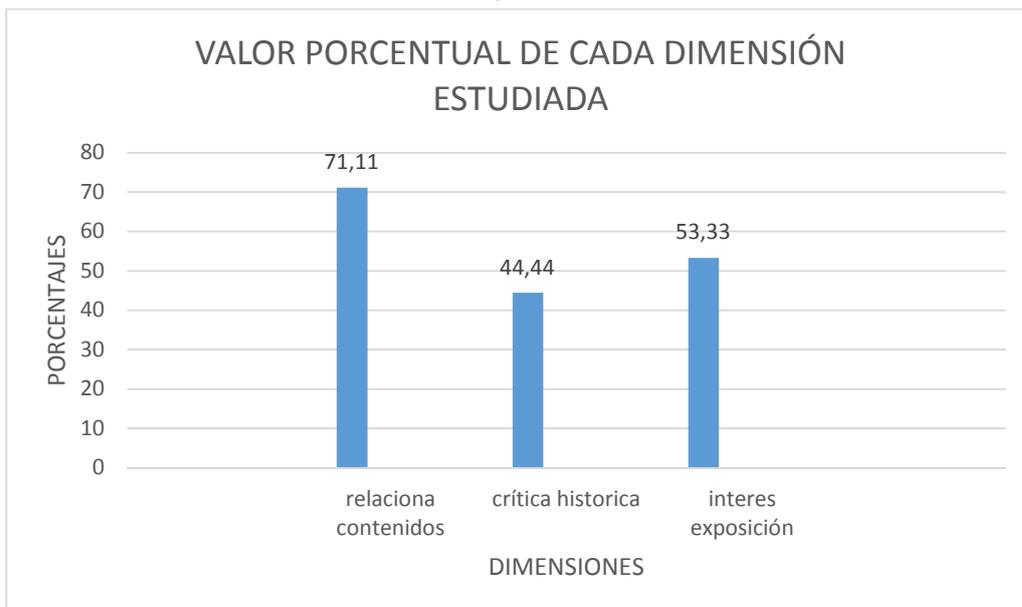
curso 4º B	categoria A “relaciona” S/N	categoria B “critica” S/N	categoria C “interes” S/N
alumno nº 1	5	3	4
alumno nº 4	5	3	4
alumno nº 7	2	1	1
alumno nº 8	4	2	2
alumno nº 9	1	1	1
alumno nº 11	5	3	5
alumno nº 14	5	3	4
alumno nº 17	5	4	5
alumno nº 18	5	3	4
alumno nº 21	5	3	5
alumno nº 22	1	0	0
alumno nº 24	3	1	1
alumno nº 25	2	1	1
alumno nº 27	5	4	5
alumno nº 28	4	3	2
alumno nº 29	4	2	2
alumno nº 30	1	1	0
alumno nº 31	2	2	2
Total curso	64	40	48
	71,11% (0-90)	44,44% (0-90)	53,33% (0-90)

VALOR  
ES  
MÁXIM  
OS si  
todos los  
alumnos  
hubiesen

respondido todas las preguntas

De todas las dimensiones= 5 puntos x 18 alumnos = 90

**Gráfico para Curso 4 º B ESO**



**2. Ejemplos de páginas del CUADERNO DE CAMPO rellenas por los alumnos, según las distintas dimensiones estudiadas: política, sociedad, religión, familia y varios**

1. RELIGIOSO

ANTES

Grandes tierras y poder de la economía.  
Controla haciendas y balsicas. Tercerito  
de balsicas.  
Rependencia del poder religioso.  
Censura de ideas.  
Estado confesional catolico y no  
se podia ser distinto.  
La iglesia controlaba la publicacion  
tiene su patrimonio  
La adquisicion de la propiedad.  
Inquisicion control de la moral educacional.  
Solo se educaban los varones porque eran  
los que tenían dinero.  
Controlaban las familias a través de las  
bautizos.  
Controlaban los ciclos vitales

DESPUES

libertad de publicacion y de ideas  
libertad de religion  
Desamortizacion de lo bienes de la iglesia  
Desaparecen tribunales religiosos y  
aparecen los registros civiles. 1870  
1860 la educacion publica paga por el  
estado.

ACONTECIMIENTOS HISTORICOS

Formacion de los derechos civiles

R C I

5. VARIOS

ANTES

Los límites de la finca de Pedro Pacheco están en la avenida de Onhueta, al otro lado el Jimenado.

Via Augusta dividía los Alcaerres y Los Alcaerres iba de Cartagena a Tortagona

Cabezo Gordo cima de la población vestros de hace millones de años

Jimenado y Cabezo Gordo tienen aguas y de aquí surge la población

El marqués de Fontes le hace una casa a su mujer (Palacio Fontes) ~~Alto~~ la fuente entre Rucheo y Murcia

Pacheco dependía del Concejo de Murcia que gobernaba por diputaciones 1690

1836 se crea ayuntamiento de Pacheco La cabecera del ayuntamiento es la

de la parroquia. Las ermitas de Galdin de la parroquia. Las ermitas de Galdin

Bylsitas se quedan como pedanías. Ermita de Cartagena

Ermita de Cartagena. Complotum Ermita romana se llama

Augusta casa solariega Gallego punto ecónomico

Ermita de Pacheco. En la época de la conquista fue una villa romana. En la época

musulmana eran rha. 1836 Se crea en Pacheco

1836 Se crea en Pacheco



CASA FONTES

DESPUES

ACONTECIMIENTOS HISTORICOS

1. POLITICA

ANTES

Constitución de 1812 Cádiz. **SEPTIEMBRE**

Revolución Francesa.

Invasión Napoleónica.



Poder → rey

Clases sociales → nobleza, clero y pueblo

Control religioso → la iglesia controla a la sociedad. la inquisición.

Tribunales de justicia.

Taxación controlada por los gremios.

Desigualdad de los pensados ante la ley.

Servos → servicio al rey  
esclavos → después trabajadores.

Municipio.

Principios constitucionales.

No hay clero, ni nobleza, todos son ciudadanos

Abolición de los estamentos.

Fin de la Inquisición.

Fin de los gremios.

Sufragio universal.

Soberanía.

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

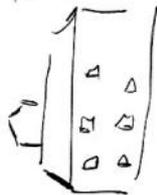
R. Francia

Invasión Napoleónica.

Constitución de 1812.

R C I

Widder, Casa Fontes. 1690



Sejorve - 1698  
Instalación.

Clero fundado por la Iglesia  
Datio Rector - Fundador (cura)  
Rande Rector

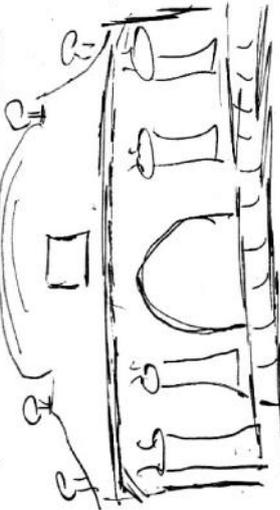
Años Ciudadanos - 1812 Igualdad  
Hecho v. steno, se apueta  
y se acaba la nobleza.

Pueblo

Se pueblo se cansa y amf  
una renovación.

Señorio de vithmonenc.  
Resigues, ganados los más ricos  
de nueva propietarios de diano  
ue amusta-us Romank  
(metgarop) Señorío.

el Señorío de Rada  
se fueron a San Sevia



los ricos le molestan  
juntarse con los pobres.

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

Sociedad | reestructura  
| ~~estructura~~

Daiendokus Wiljares

Akameteras heredas.

Lira Rahal.

acontecimiento de 1854  
de la Iglesia.

R C 1

4. FAMILIA

ANTES

Via Algeciras antigua carretera Rosmar  
E. Hays 2, de Cartagena a elche.

- Para mantener su poder hacían Reproducción social, Asturias en nobles, P. Asturias con padres
- Pecho lo que hay al ~~Castillo~~ Cabezas grande era donde vivía enfrente era un bosque, sociedad conachera o reproductora.
- Había bastantes tierras

- familia Rosa y Procinas, Gemelos Aguirre

Don Antón de los de cas, curate.

Tras en el: ones en electricidad se dedican a

El pueblo de María Jose ed rocos

sobre 1000, no vive ning Gato.



ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

En el año 1899 se hizo el castillo de ROS.

Conversan a los heros

R. C.

# ANEXO 3. INFORMACIÓN RELEVANTE DE ALGUNOS ASPECTOS ESCOLARES SOBRE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES E IMPACTO DE LA EXPERIENCIA EN LOS ALUMNOS.

## 1. RESUMEN DATOS DEL TEST

*NOTA PREVIA: En general, para la información estadística, se ha agrupado la información por total alumnos de cada curso (2.º O 4.º), Excepto en casos aislados en que se ha mantenido la información particular de cada grupo A o B, cuando los datos entre cada grupo son muy dispares y significativos.*

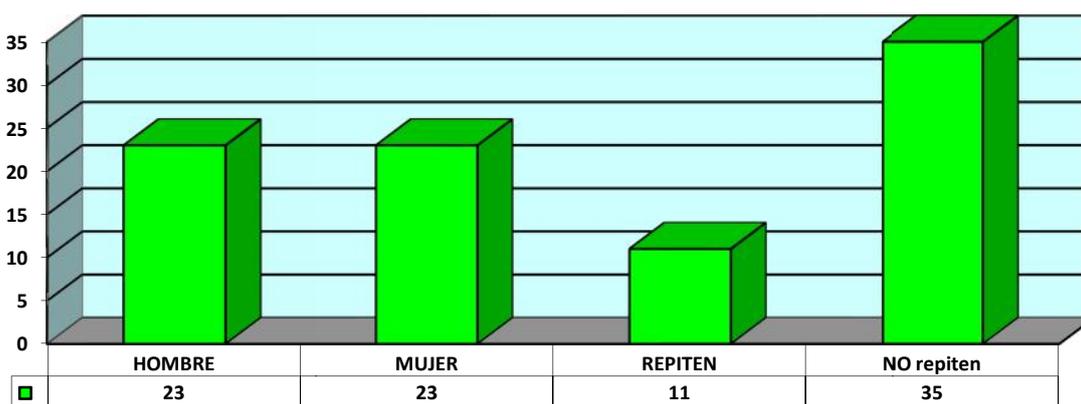
### CURSOS: 2º y 4º ESO

*Cuestionario de valoración del alumnado del programa "historia local y familiar".  
Curso 2010-2011. Centro: Colegio concertado "Virgen del Pasico"*

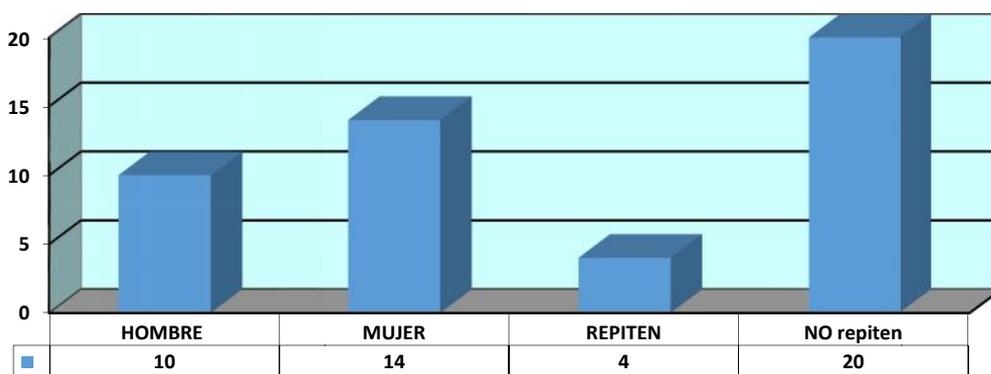
#### BLOQUE I: Identificación

Sexo: Hombre  Mujer   
 Curso: 2  4  Grupo a  b   
 Edad: \_\_\_\_\_  
 ¿Has repetido curso en la ESO? Sí  No   
 Nacionalidad: Española  Otra:  Cual: \_\_\_\_\_

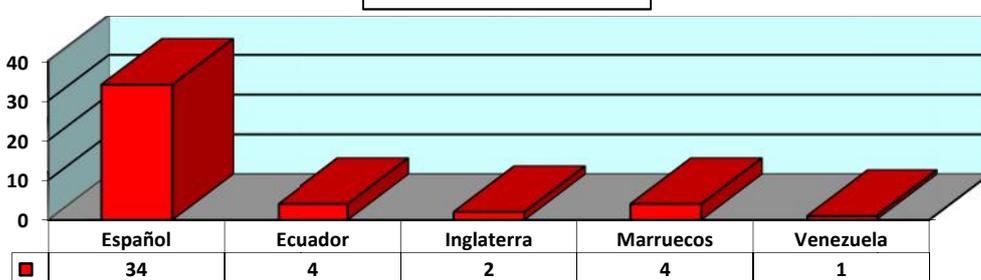
Datos: sexo, y repetición cursos 2.º ESO



### Datos: sexo, repetición cursos 4º ESO



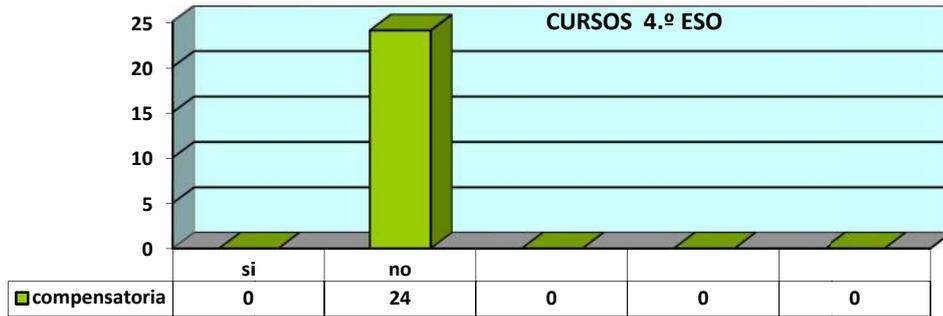
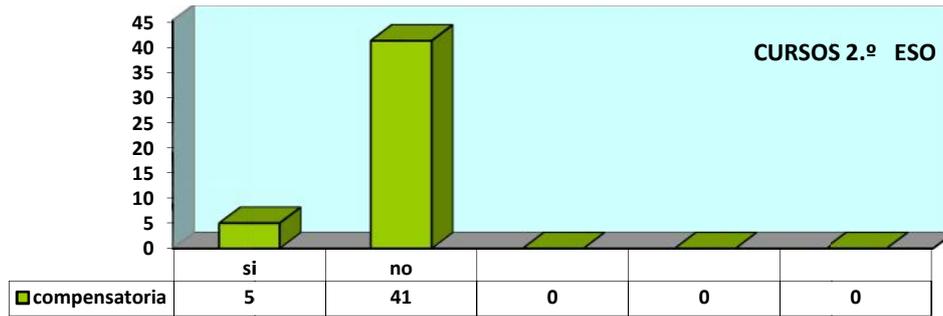
### NACIONALIDADES 2º ESO



### NACIONALIDADES 4.º ESO



Además de estudiar 2.º o 4.º de la ESO, ¿pertenece a alguno de los siguientes programas?  
 No/Sí:  Compensatoria  Diversificación Curricular  Integración Otros (especifica el

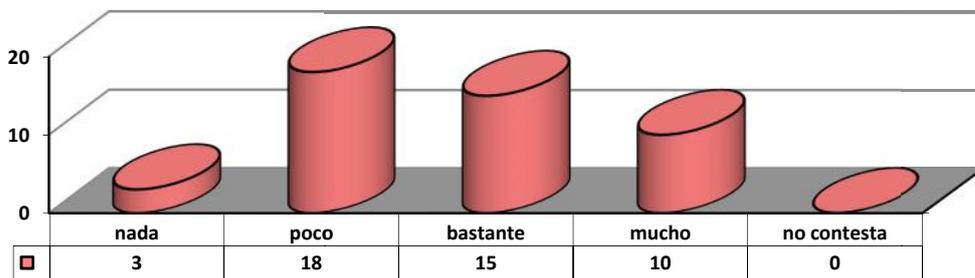


**BLOQUE II: Contenidos**

1. ¿El profesor introduce habitualmente referencias a la "historia local y familiar" en las clases?:

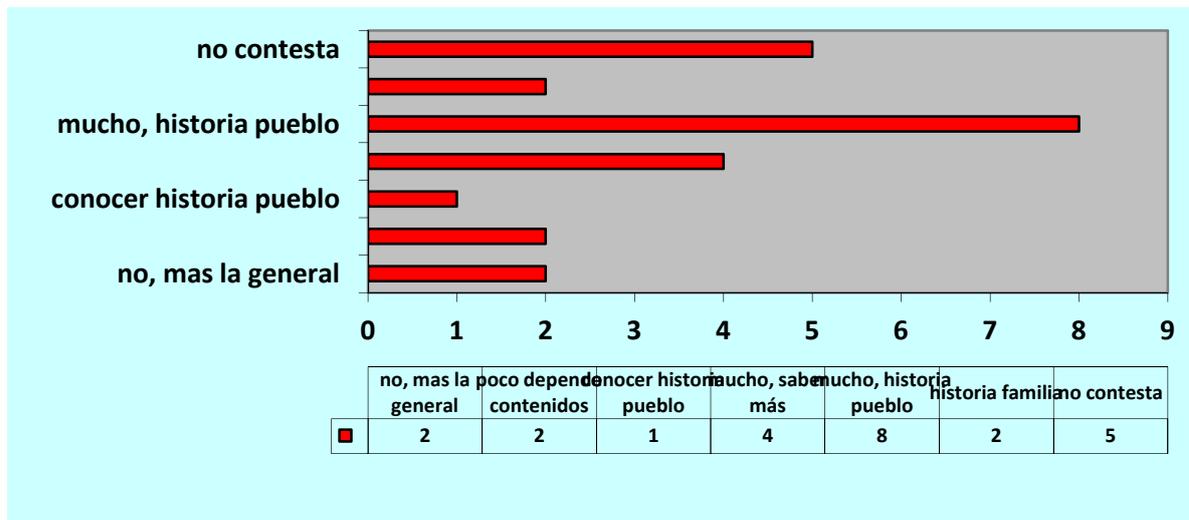
Nada  Poco  Bastante  Mucho

**2.º CURSOS ESO**

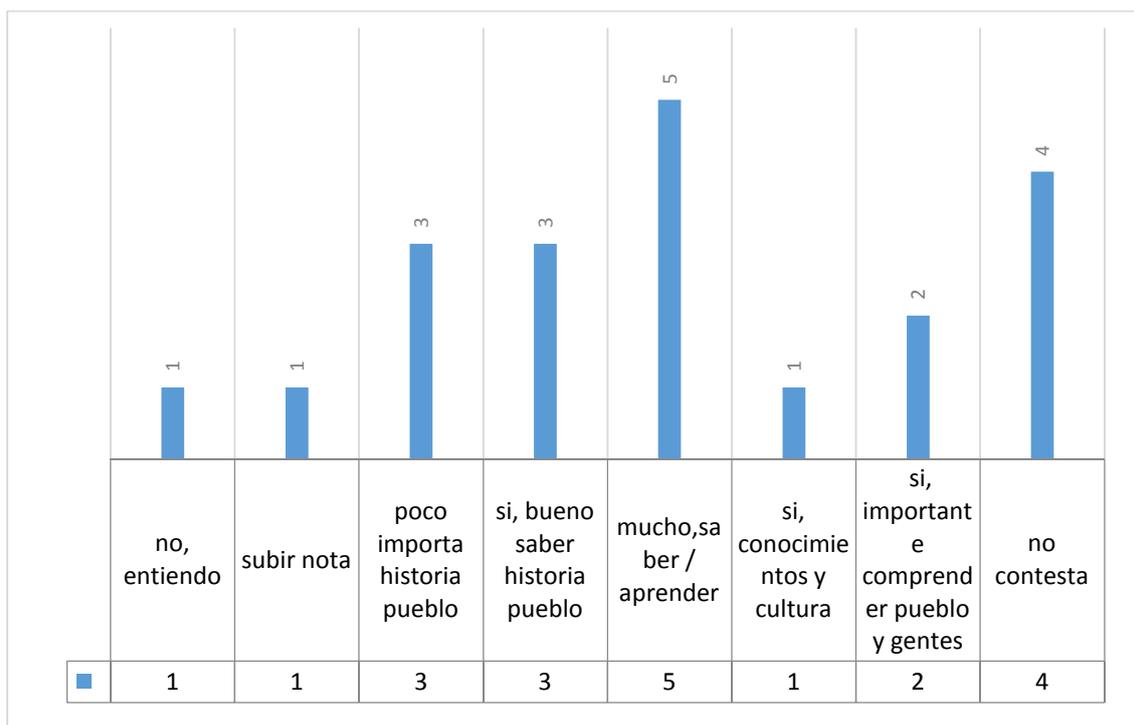


2. ¿Qué importancia tiene en la asignatura, la “historia local y familiar”?:

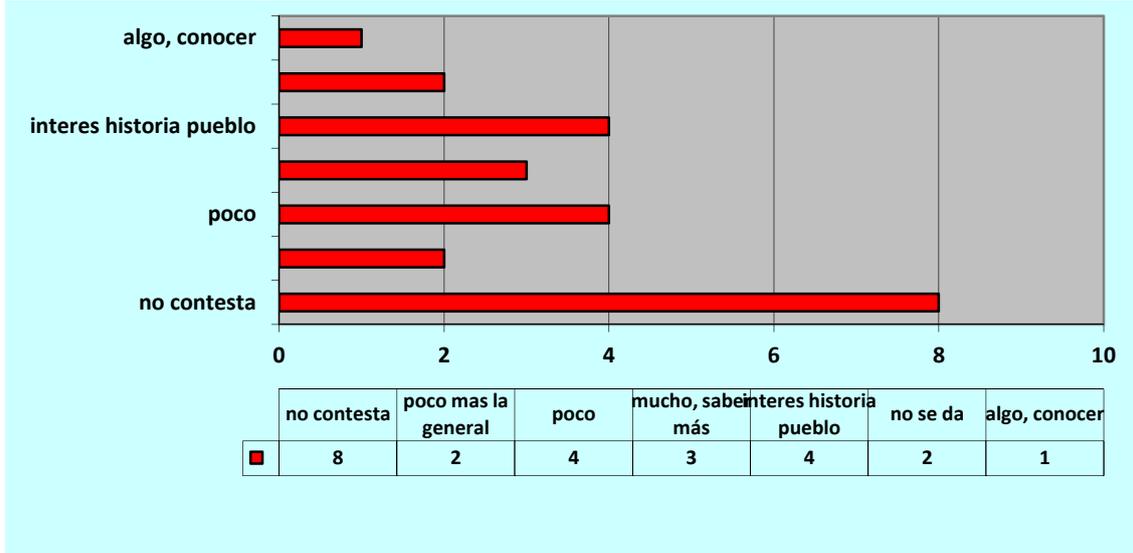
CURSO 2.º A ESO



CURSO 2.º B ESO

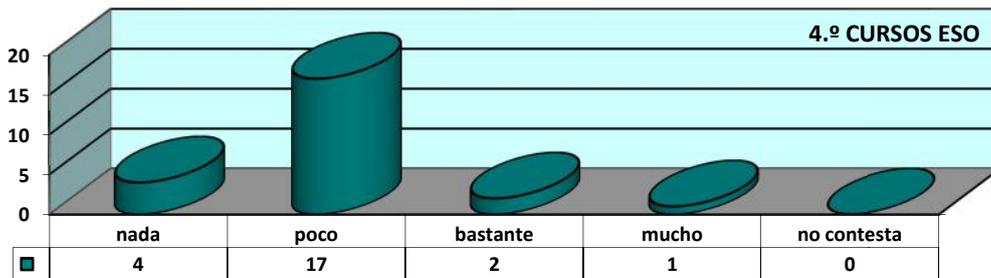
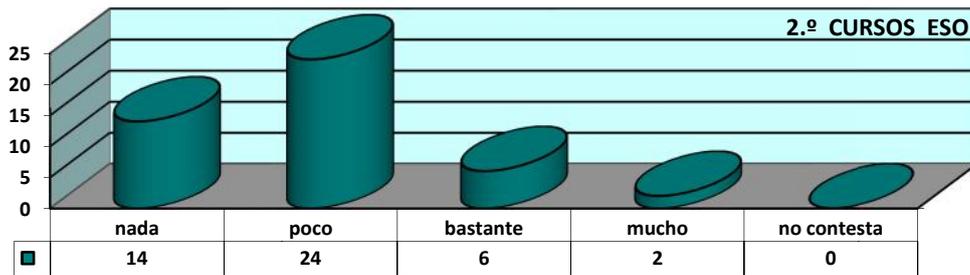


CURSOS 4.º ESO



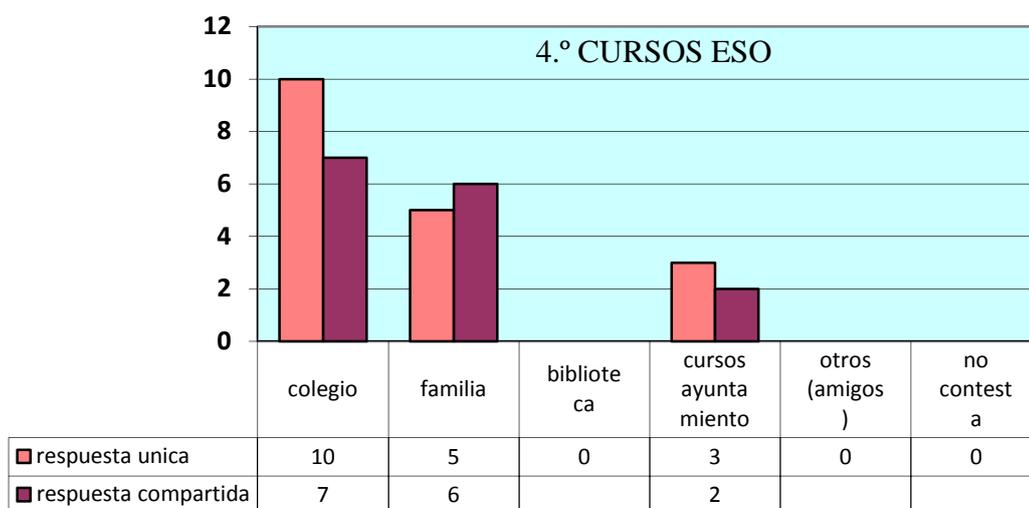
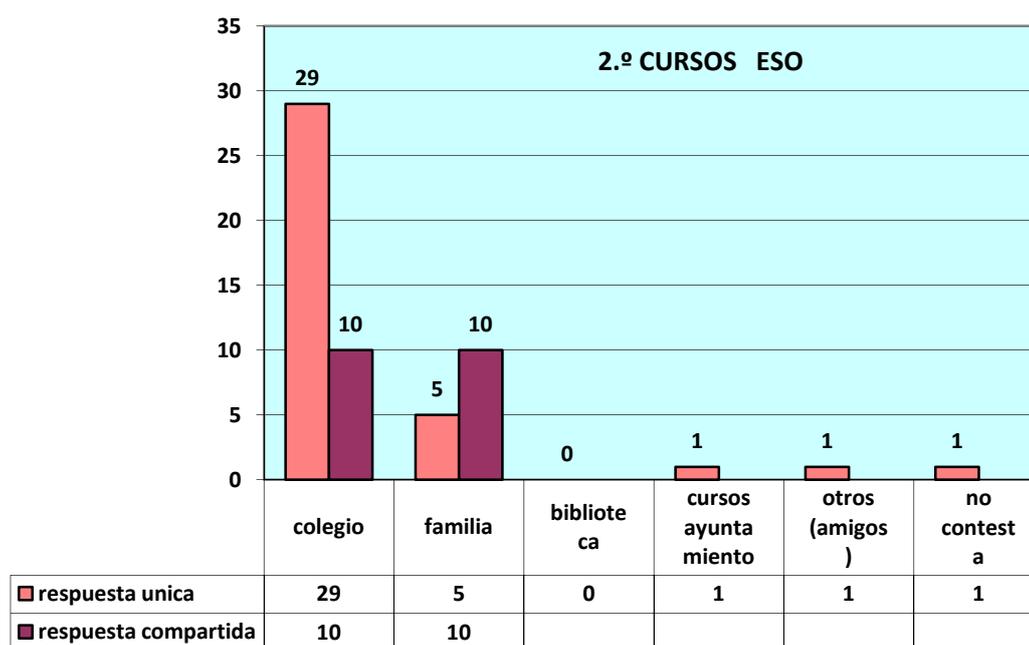
3. ¿Conocías antes de esta experiencia las referencias en tu localidad de los hechos históricos generales?

Nada  Poco  Bastante  Mucho



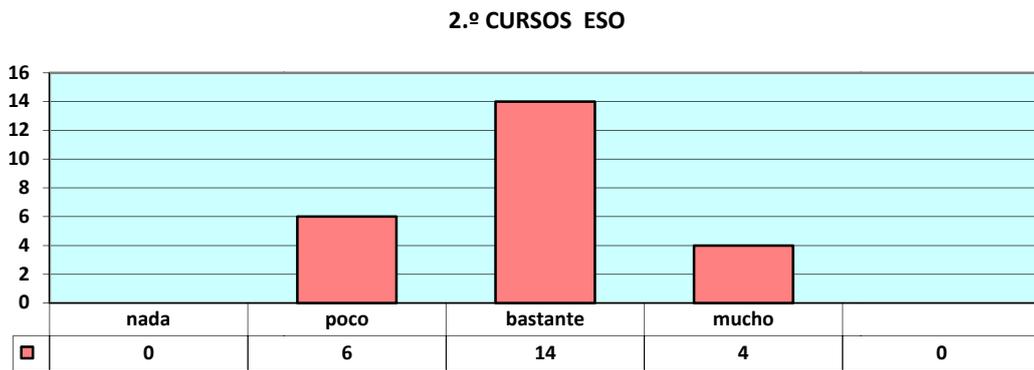
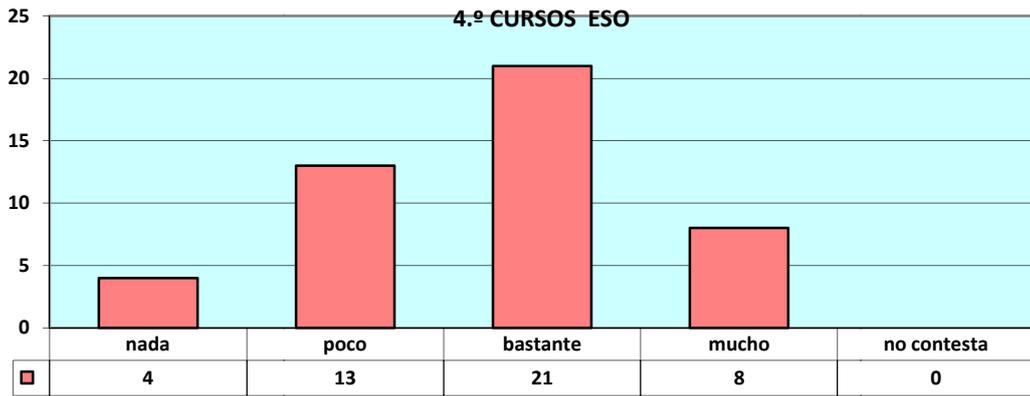
4. ¿Cómo has llegado a conocer las historias referentes a tu pueblo?:

- En el colegio
- En tu familia
- La biblioteca
- Cursos del Ayuntamiento
- Otros: Indícalo. \_\_\_\_\_



5.¿Encuentras relación entre la historia general aprendida en esta experiencia de “*historia local y familiar*” y el origen de las fiestas, historias, personajes, casas solariegas, iglesias, estilos de vida antigua, etc. de tu pueblo?

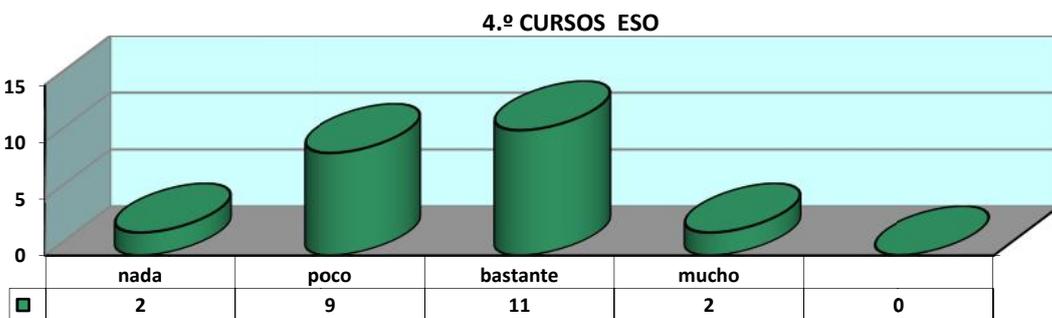
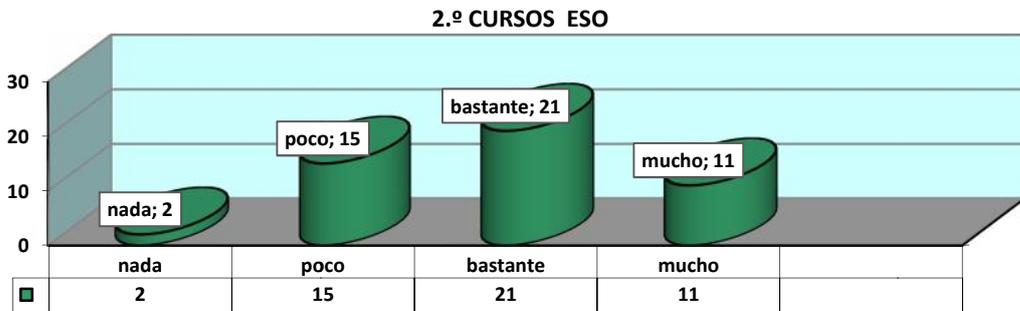
Nada  Poco  Bastante  Mucho



**BLOQUE III: Metodología**

6. ¿Crees que conocer las referencias locales ayuda a comprender mejor la historia general?

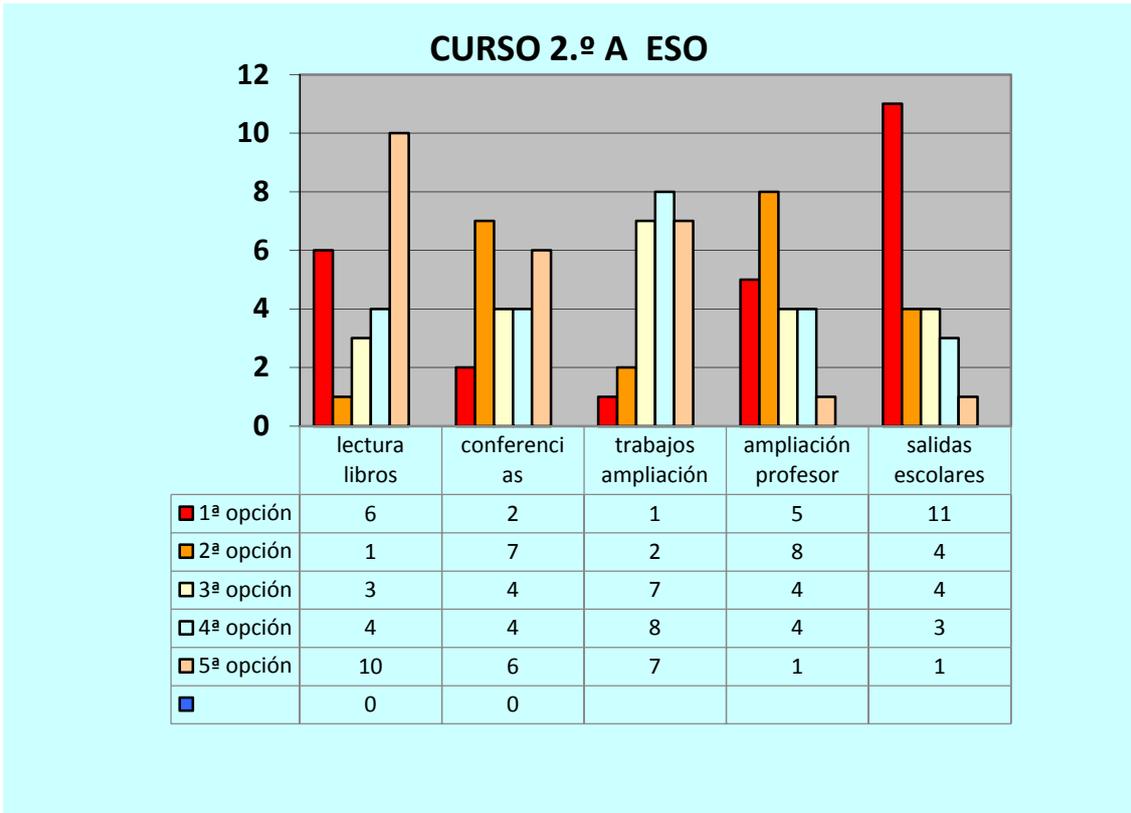
Nada  Poco  Bastante  Mucho

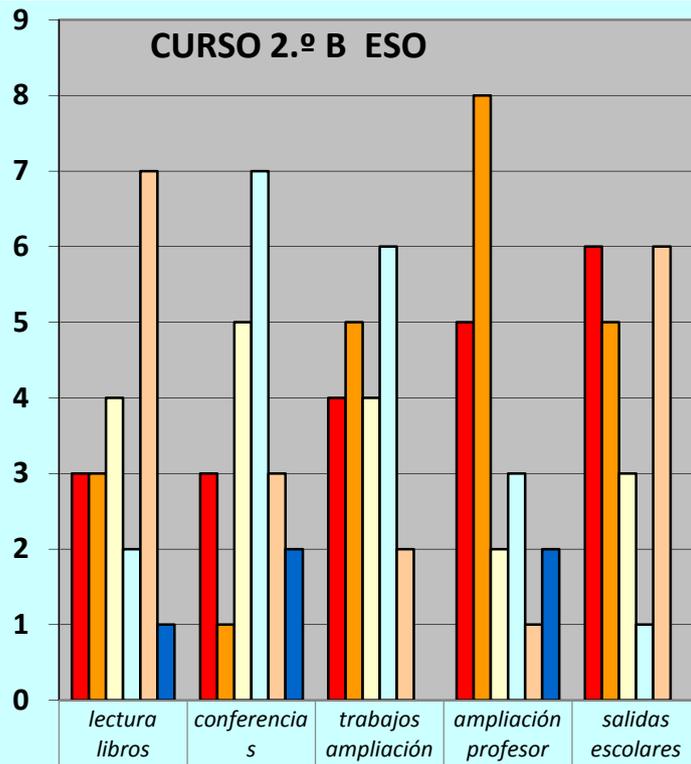


7. Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos) lo que crees que te puede ayudar mejor a comprender la historia:

- Lectura de libros de texto,
- Conferencias y seminarios,
- Trabajos de ampliación personales,
- Ampliación en clase por el profesor
- Salidas escolares

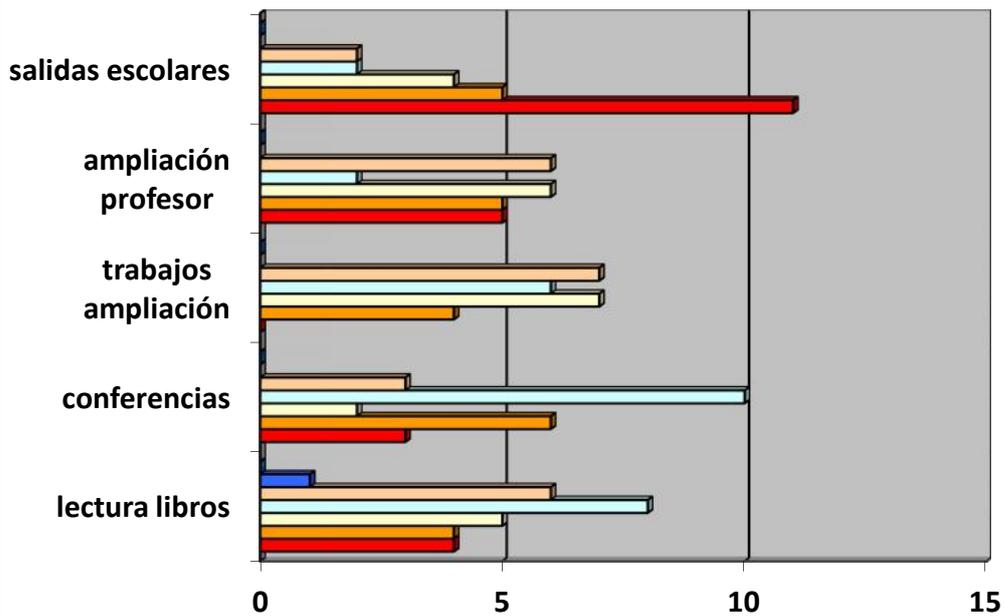
Otras: \_\_\_\_\_





■ 1ª opción	3	3	4	5	6
■ 2ª opción	3	1	5	8	5
■ 3ª opción	4	5	4	2	3
■ 4ª opción	2	7	6	3	1
■ 5ª opción	7	3	2	1	6
■ no seleccionado	1	2	0	2	0

4º CURSOS ESO



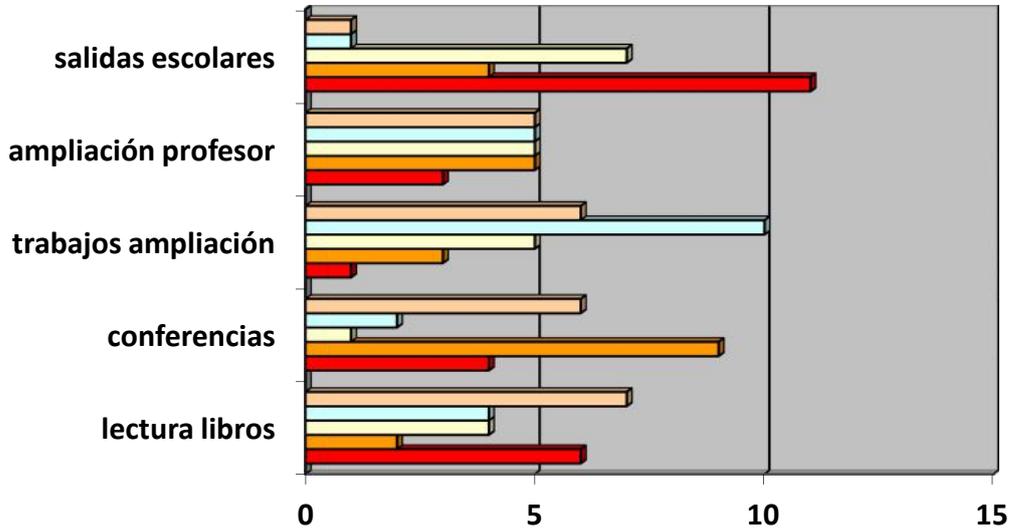
	lectura libros	conferencias	trabajos ampliación	ampliación profesor	salidas escolares
■ no seleccionado	0	0	0	0	0
■ #REF!	1				
■ 5ª opción	6	3	7	6	2
■ 4ª opción	8	10	6	2	2
■ 3ª opción	5	2	7	6	4
■ 2ª opción	4	6	4	5	5
■ 1ª opción	4	3	0	5	11

8. Para ti, ¿cuál crees que es la mejor forma de conocer la “*historia local y familiar*”? Ordena por orden de importancia (1 el que más, 5 el que menos)

- Lectura de libros de texto,
- Conferencias y seminarios,
- Trabajos de ampliación personales,
- Ampliación en clase por el profesor
- Salidas escolares

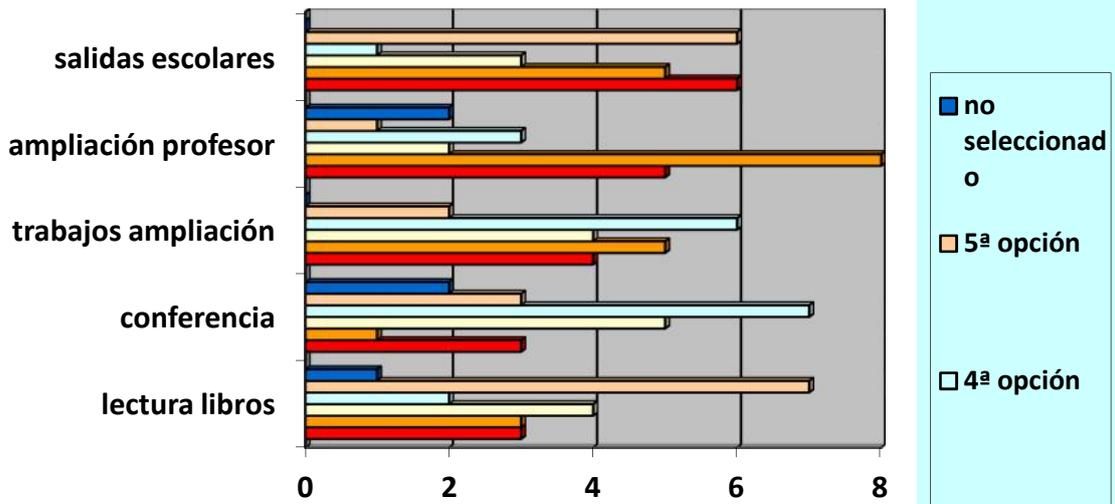
Otras: \_\_\_\_\_

**CURSO 2.º A ESO**



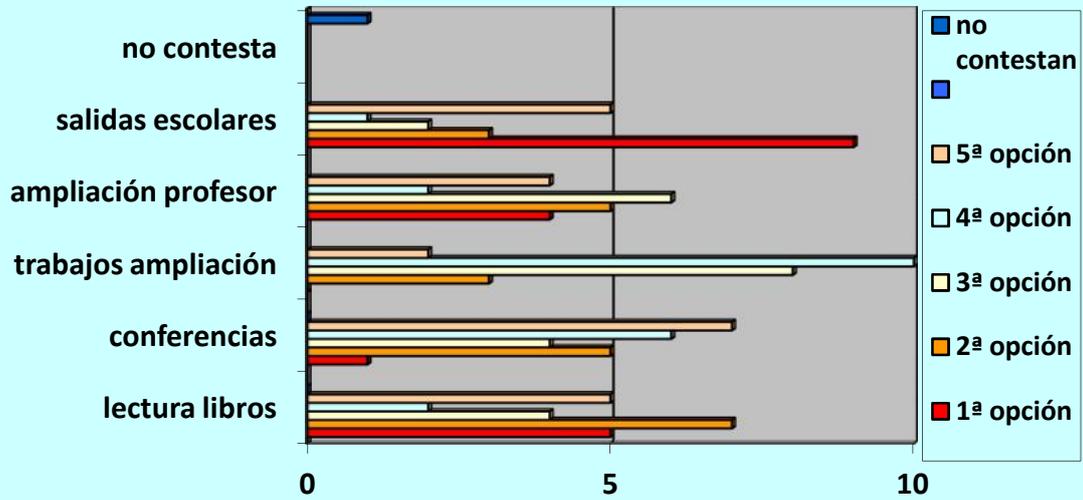
	lectura libros	conferencias	trabajos ampliación	ampliación profesor	salidas escolares
5ª opción	7	6	6	5	1
4ª opción	4	2	10	5	1
3ª opción	4	1	5	5	7
2ª opción	2	9	3	5	4
1ª opción	6	4	1	3	11

### CURSO 2.ºB ESO



	lectura libros	conferencia	trabajos ampliación	ampliación profesor	salidas escolares
no seleccionado	1	2	0	2	0
5ª opción	7	3	2	1	6
4ª opción	2	7	6	3	1
3ª opción	4	5	4	2	3
2ª opción	3	1	5	8	5
1ª opción	3	3	4	5	6

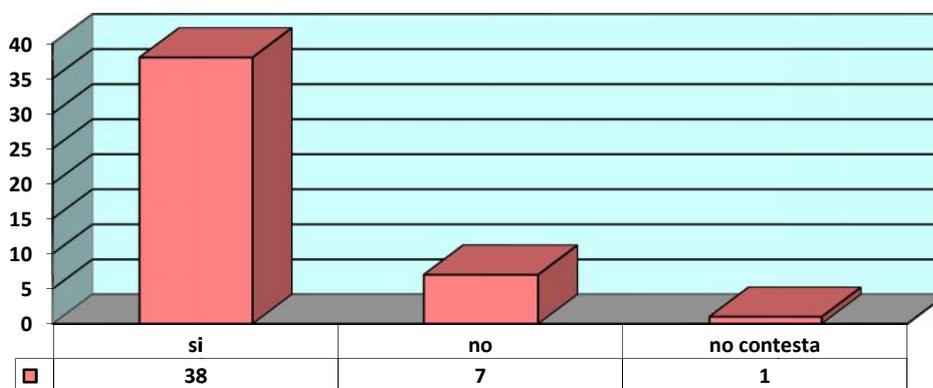
4.º CURSOS ESO



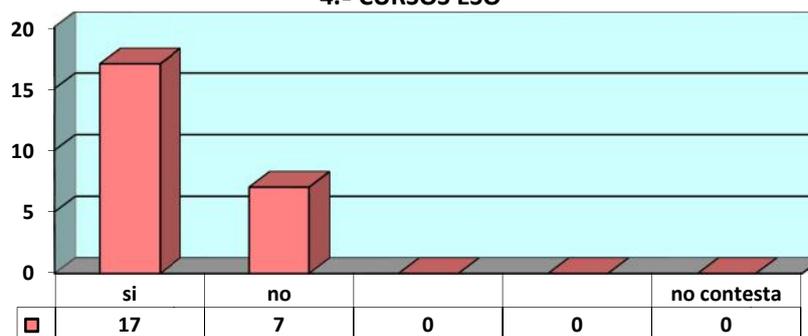
	lectura libros	conferencias	trabajos ampliación	ampliación profesor	salidas escolares	no contesta
■ no contestan						1
■	0	0				
■ 5ª opción	5	7	2	4	5	
■ 4ª opción	2	6	10	2	1	
■ 3ª opción	4	4	8	6	2	
■ 2ª opción	7	5	3	5	3	
■ 1ª opción	5	1	0	4	9	

9. ¿Crees suficiente el tiempo dedicado al conocimiento de la "historia local y familiar" en el curso?            s            n

**2.º CURSOS ESO**

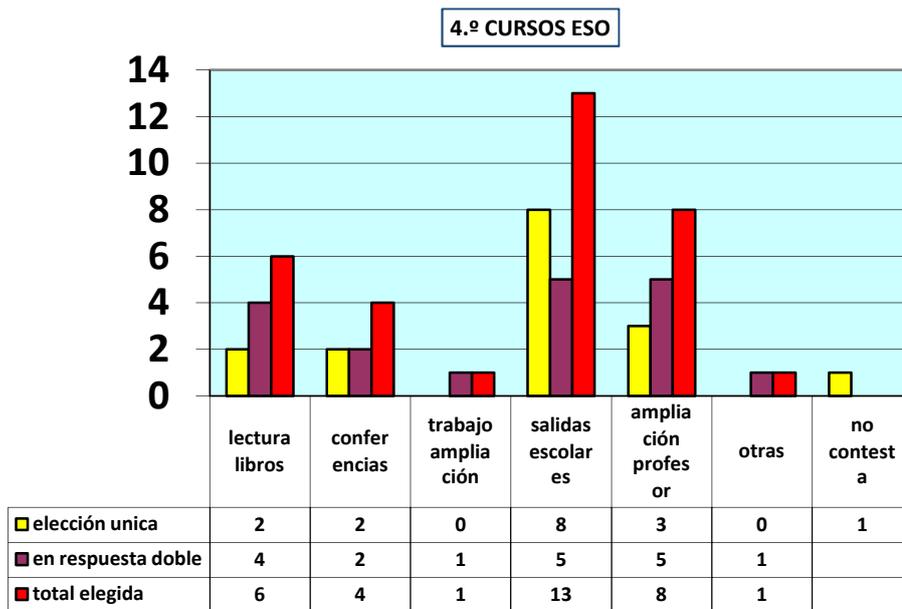
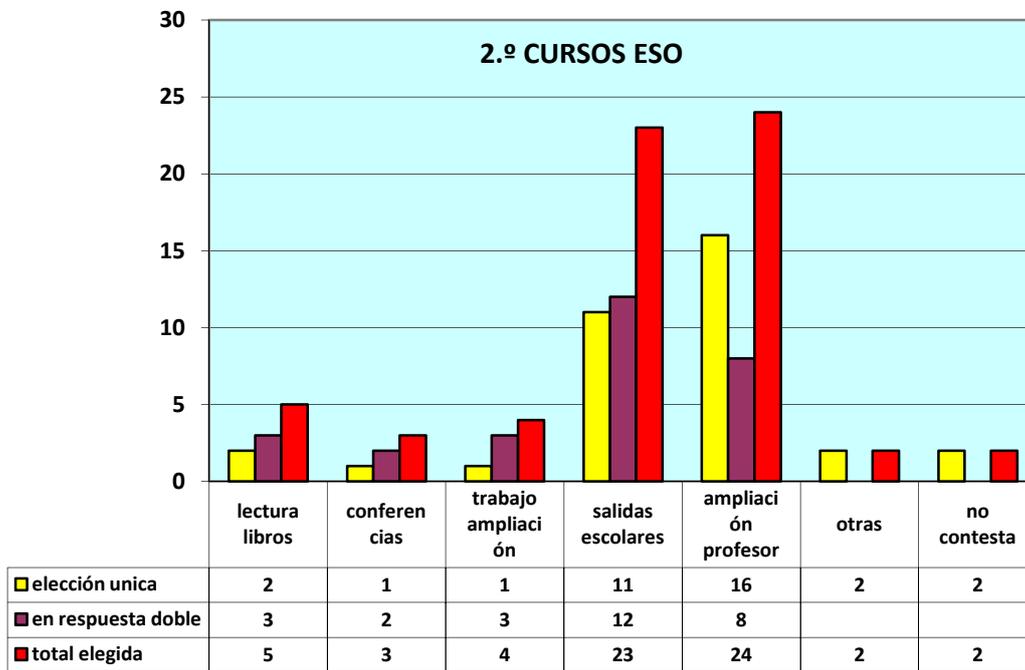


**4.º CURSOS ESO**



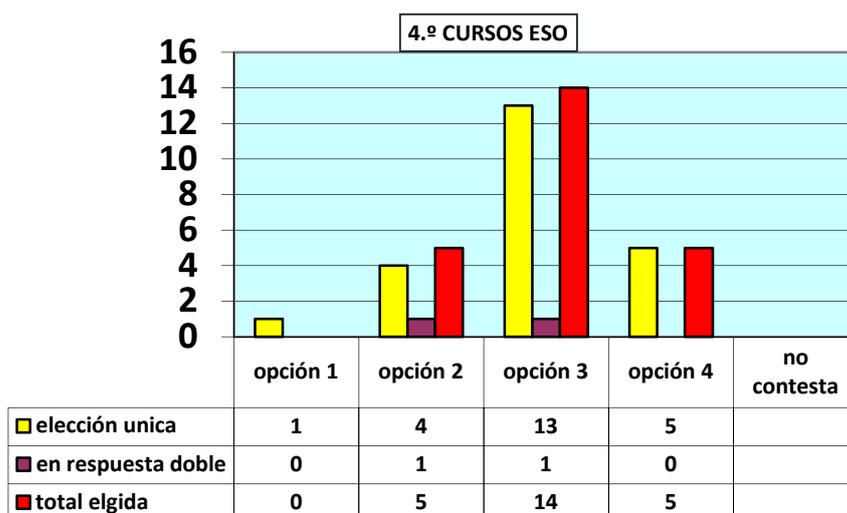
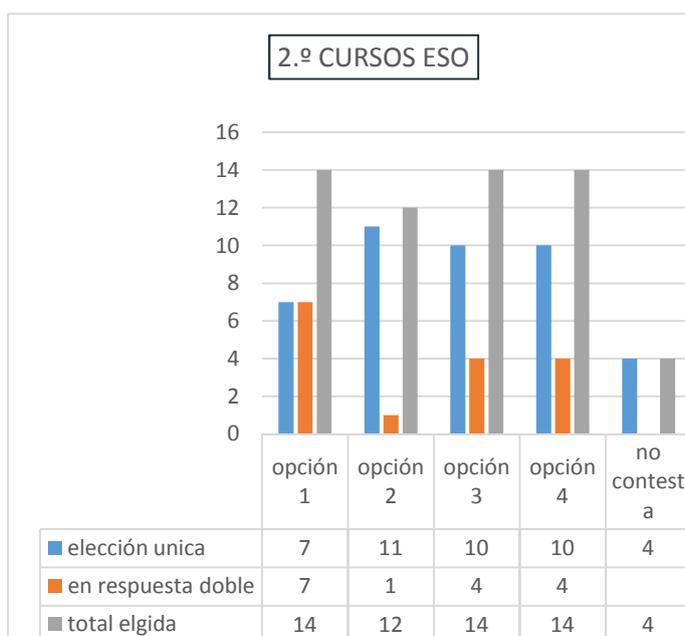
10. ¿Cómo has conocido la "historia local y familiar"?

- Lectura de libros de texto,
- Conferencias y seminarios,
- Trabajos de ampliación,
- Salidas escolares
- Ampliación del profesor en clase
- Otras



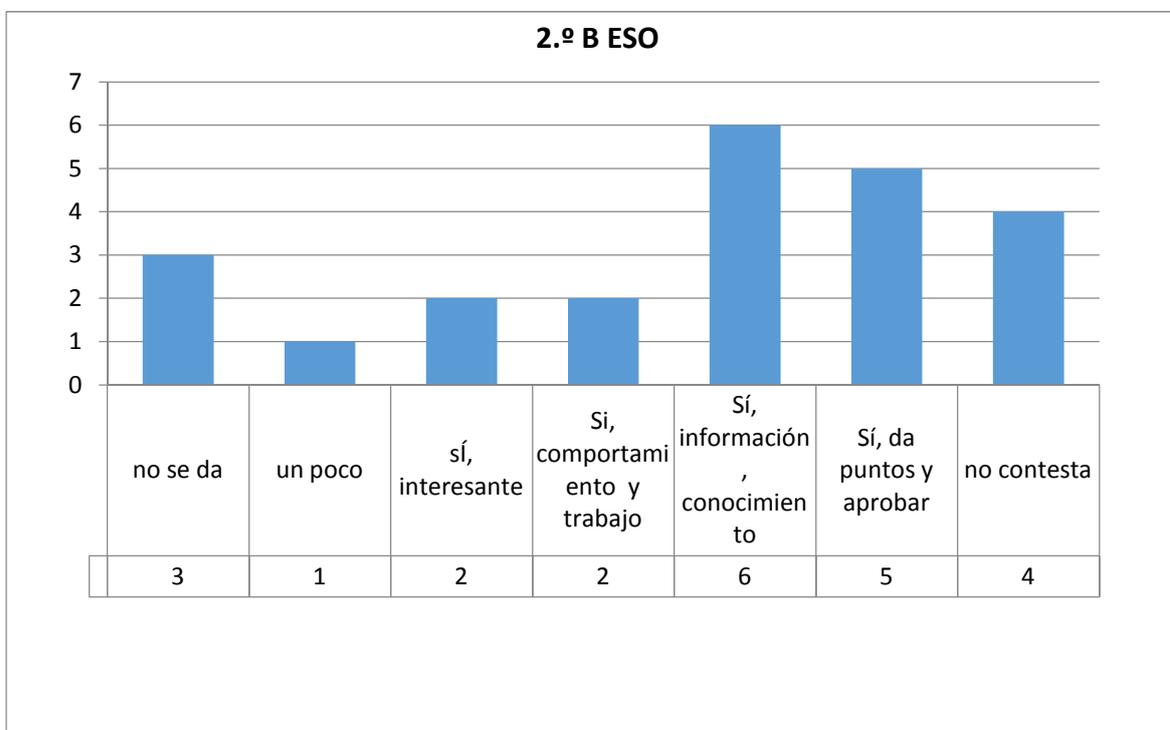
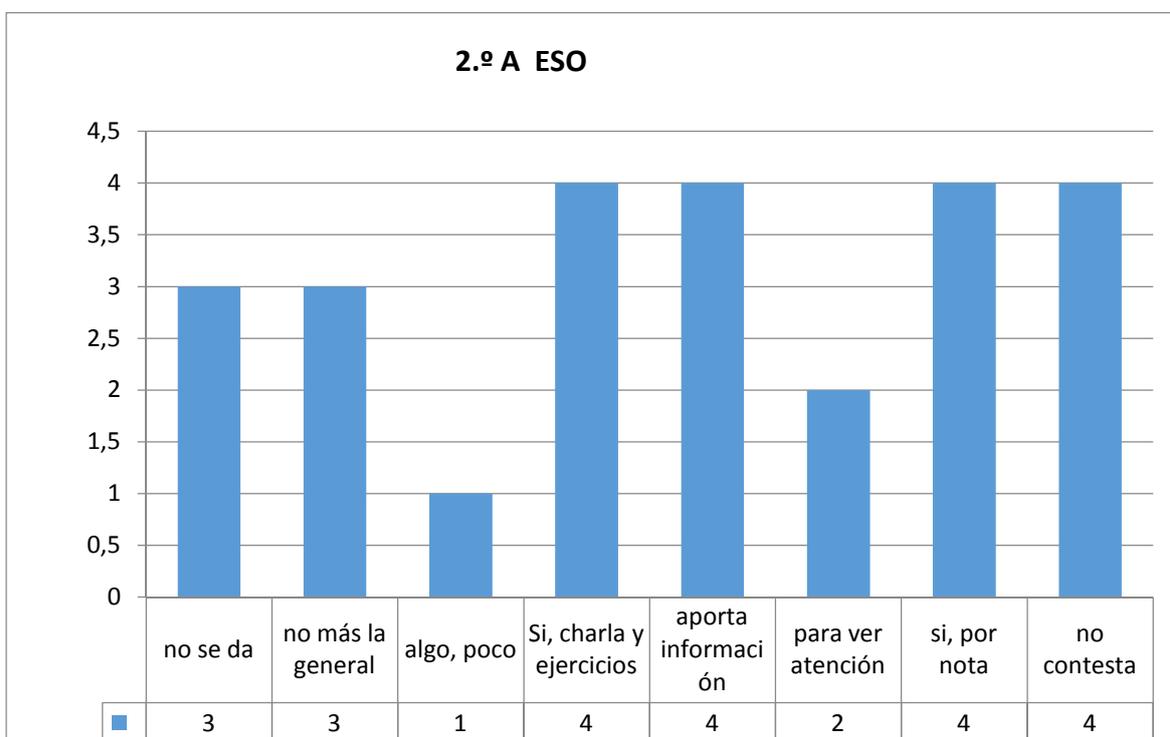
11. Si de ti dependiera, ¿ampliarías los temas de estudio de la asignatura de historias, con nuevos temas sobre la “*historia local y familiar*”? (Señala una de las respuestas)

- 1  Si, con más temas específicos de “*historia local y familiar*”  
 2  Si, ampliando los temas que ya hay con referencias a la “*historia local y familiar*”  
 3  Solo con actividades extraescolares, conferencias y salidas culturales  
 4  No, no tiene importancia y solo carga más el estudio de la asignatura

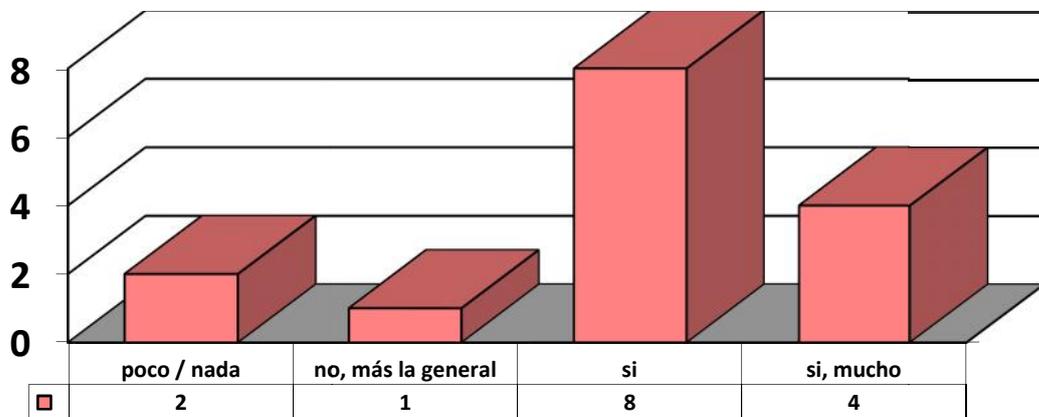


## BLOQUE IV: Evaluación

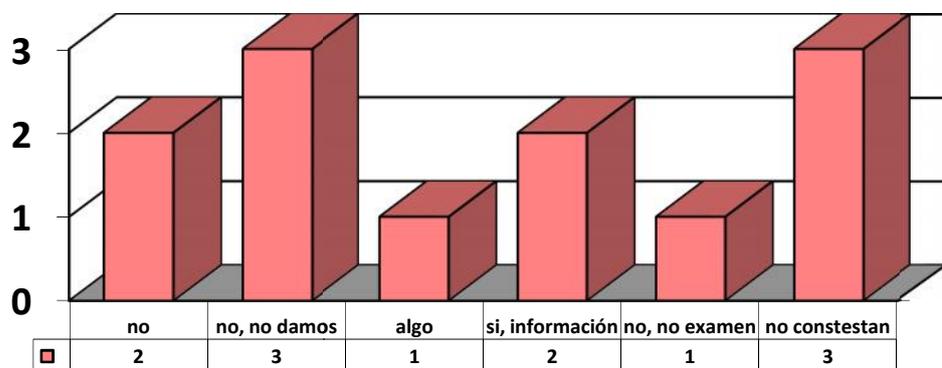
12. El profesor ¿cree que da importancia en la nota final a la "historia local y familiar"?



4.º A ESO



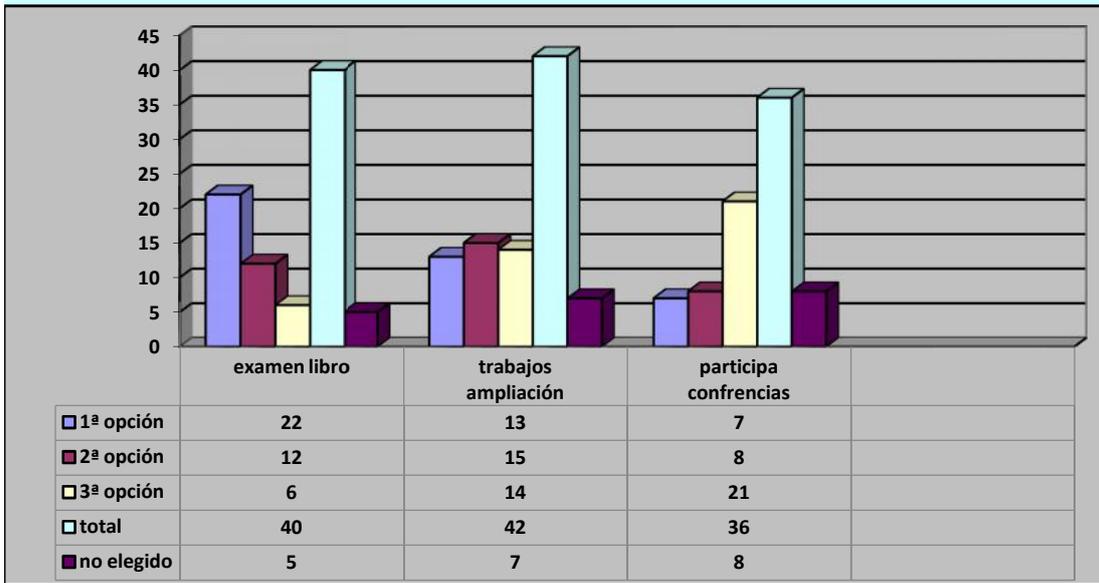
4.º B ESO.



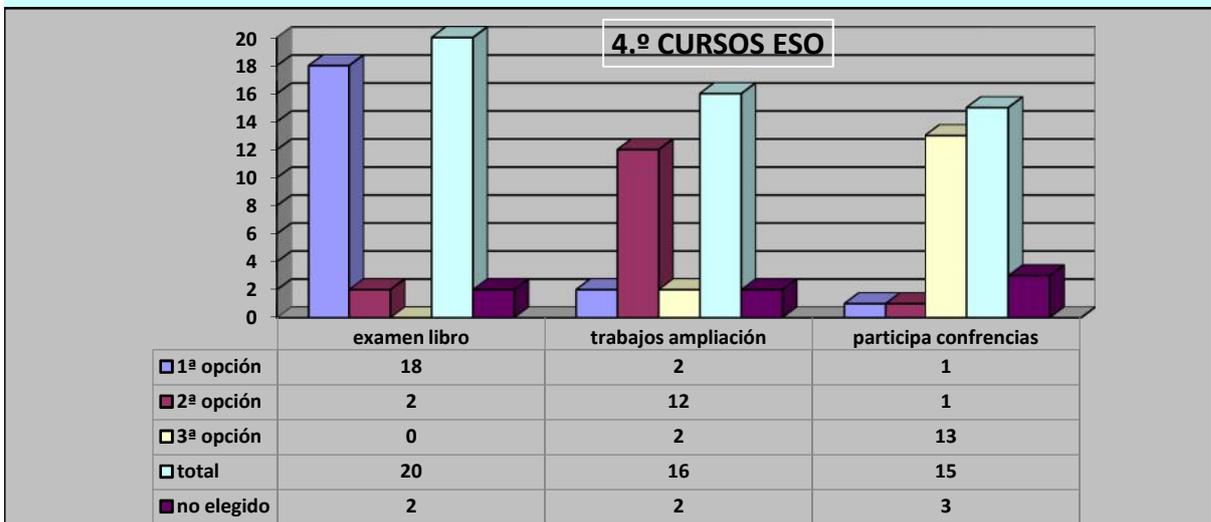
13. ¿Qué crees tú, que puntúa más en la nota final? (Ordena por orden de importancia)

- Examen del libro
- Trabajos de ampliación
- Participación en conferencias y salidas

## 2.º CURSOS ESO

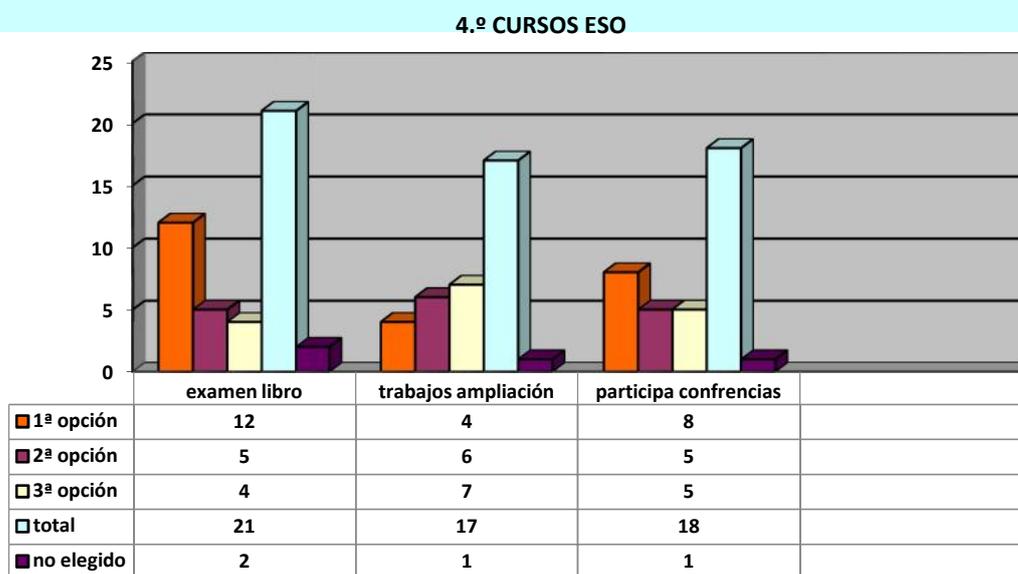
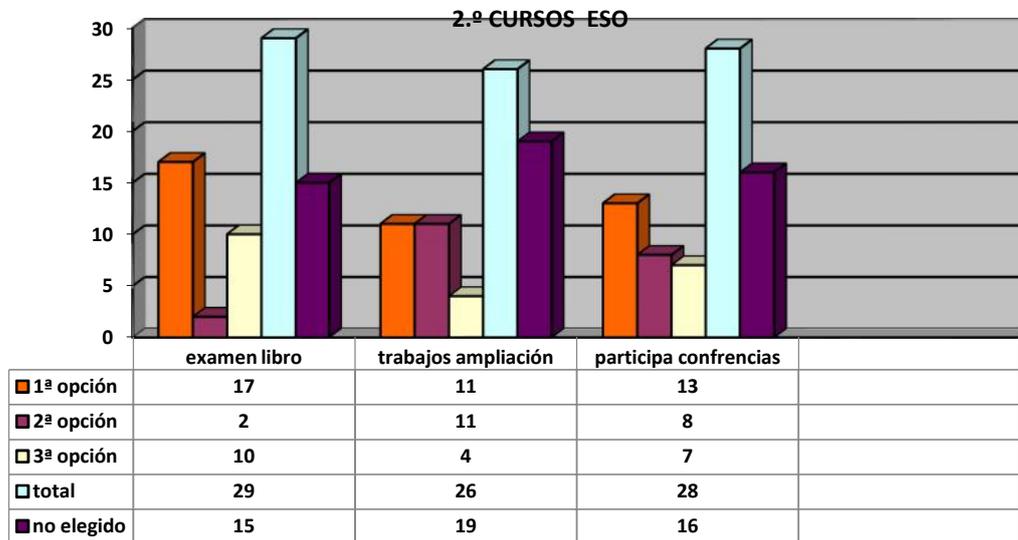


## 4.º CURSOS ESO



14. ¿Cuáles a tu juicio deberían puntuar más?:

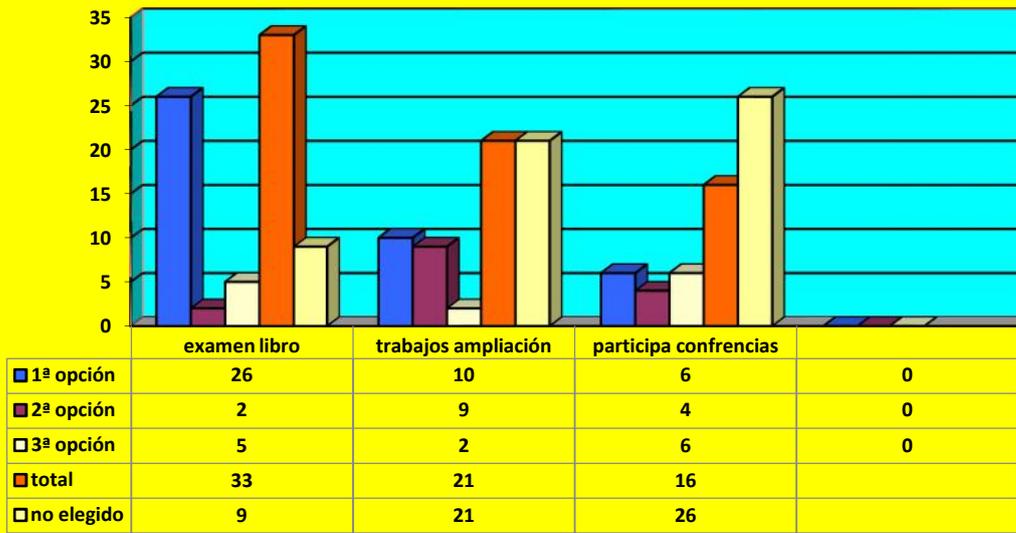
- Examen del libro
- Trabajos de ampliación
- Participación en conferencias y salidas



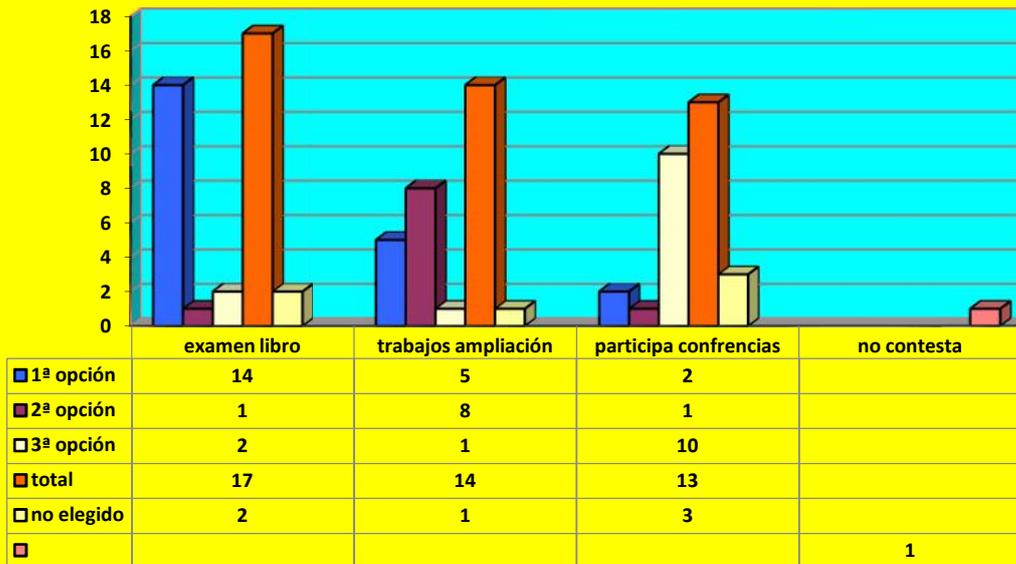
15. Para la nota de evaluación, ¿crees que el profesor tiene en cuenta los?:

- Examen del libro
- Trabajos de ampliación
- Participación en conferencias y salidas

### 2.º CURSOS ESO

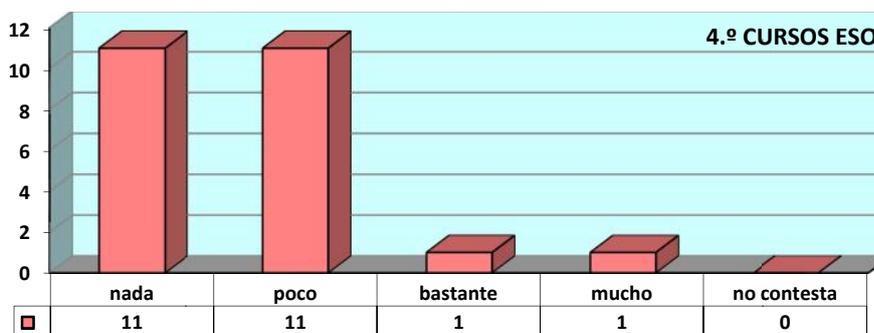
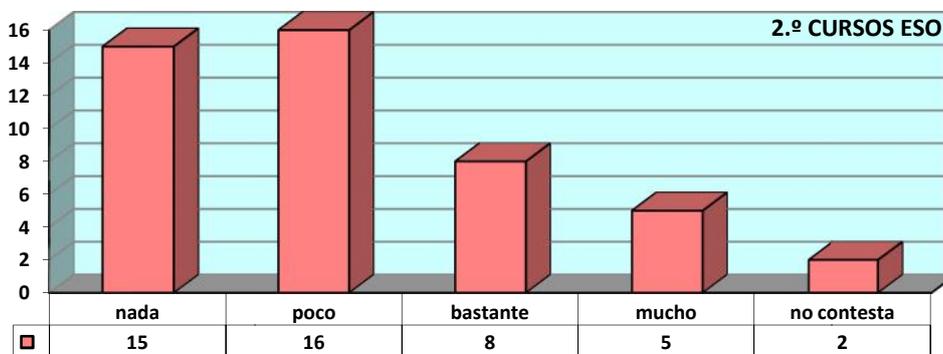


### 4.º CURSOS ESO



16. ¿En los exámenes o controles de evaluación, hay preguntas o temas de “*historia local y familiar*”?

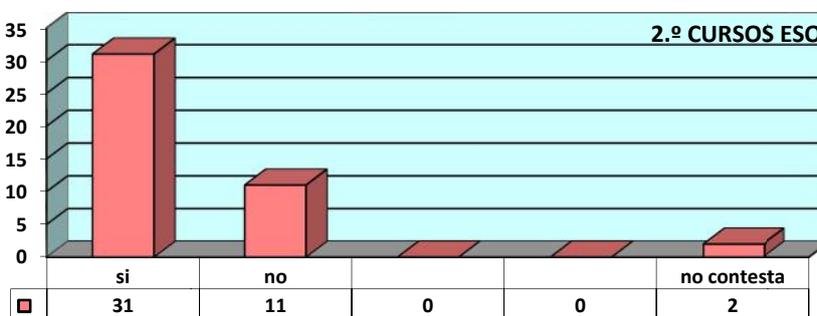
Nada  Poco  Bastante  Mucho

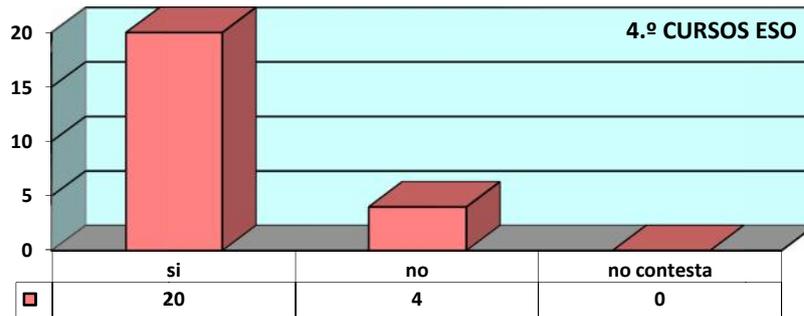


### BLOQUE V: Comprensión

16. ¿Crees, personalmente, que es útil relacionar los hechos históricos generales, con para el conocimiento de tu localidad?

Sí  No



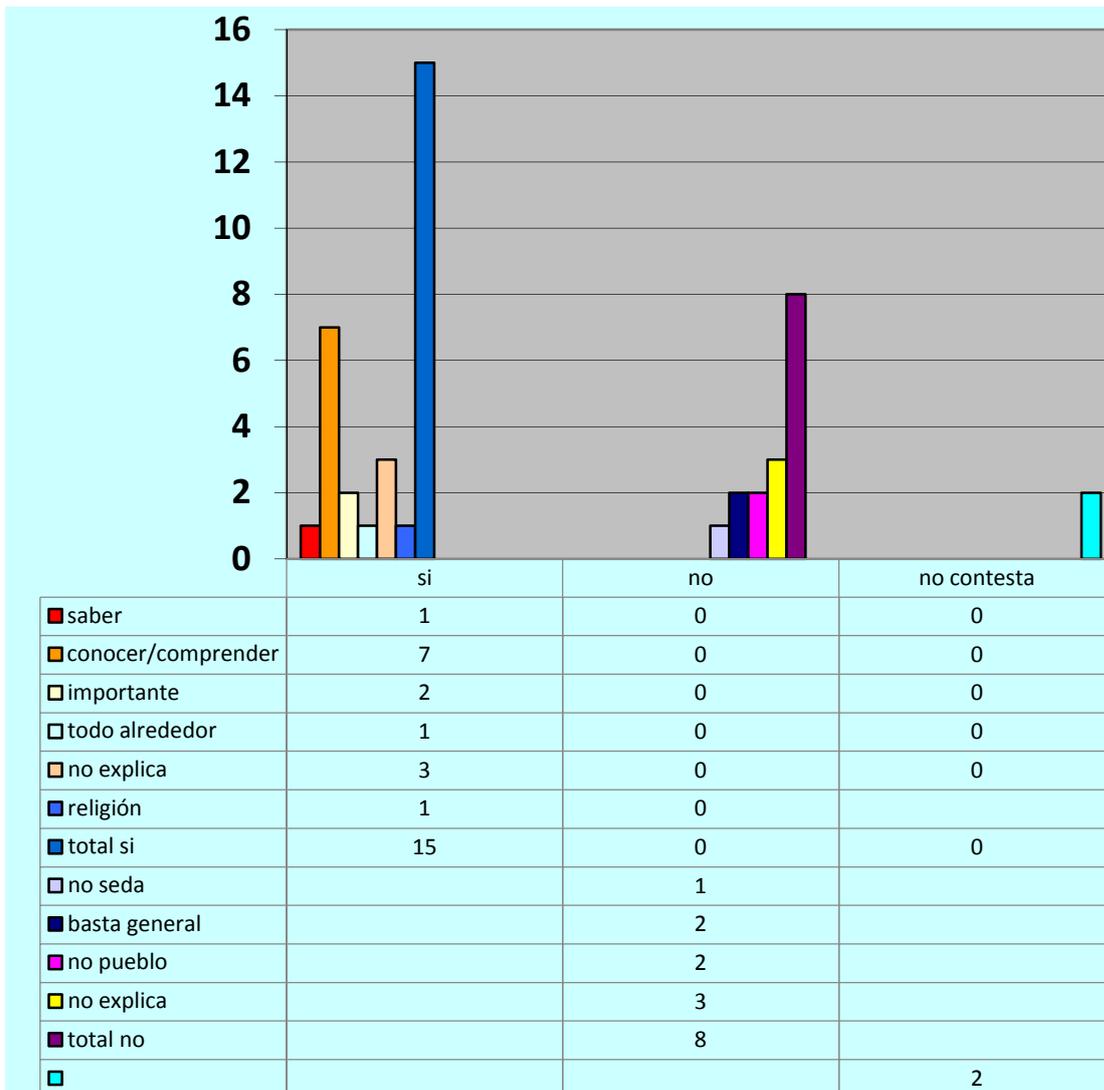


17. ¿Y para la comprensión de la signatura?:

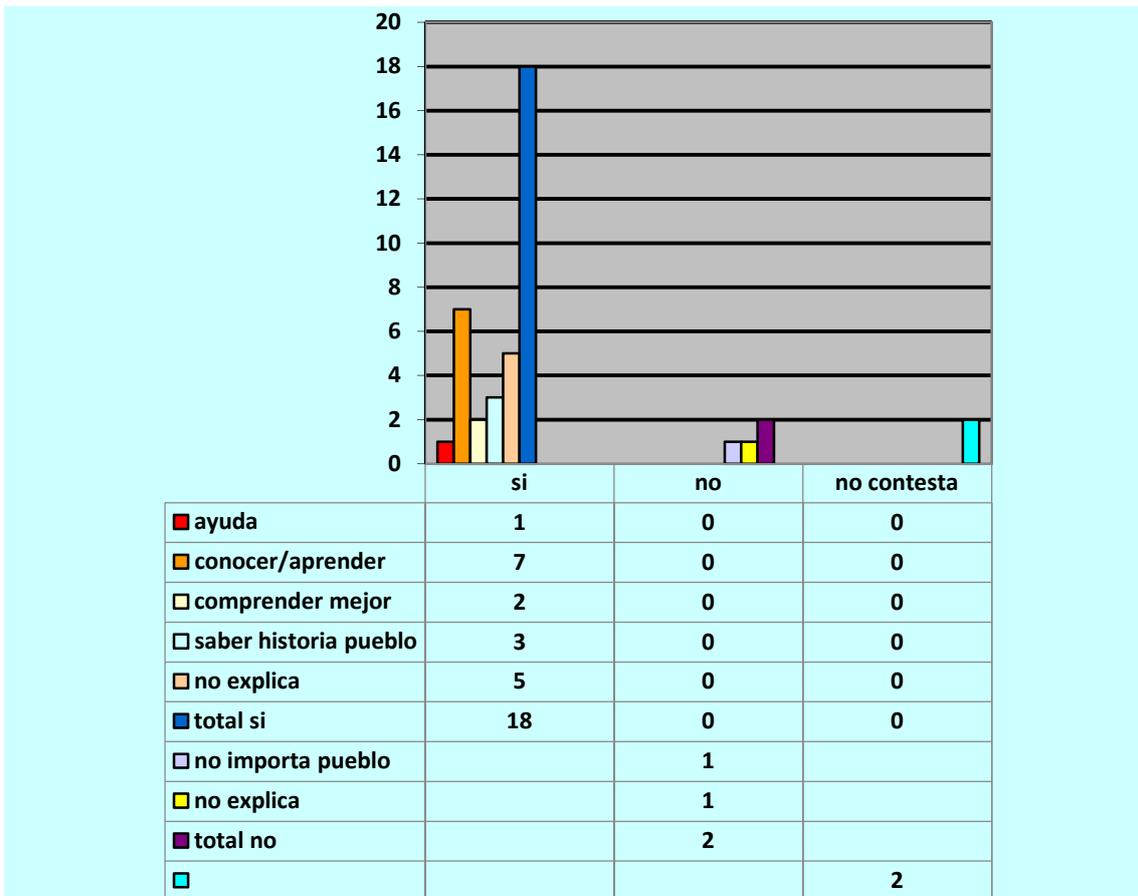
Sí  No

¿Por qué?

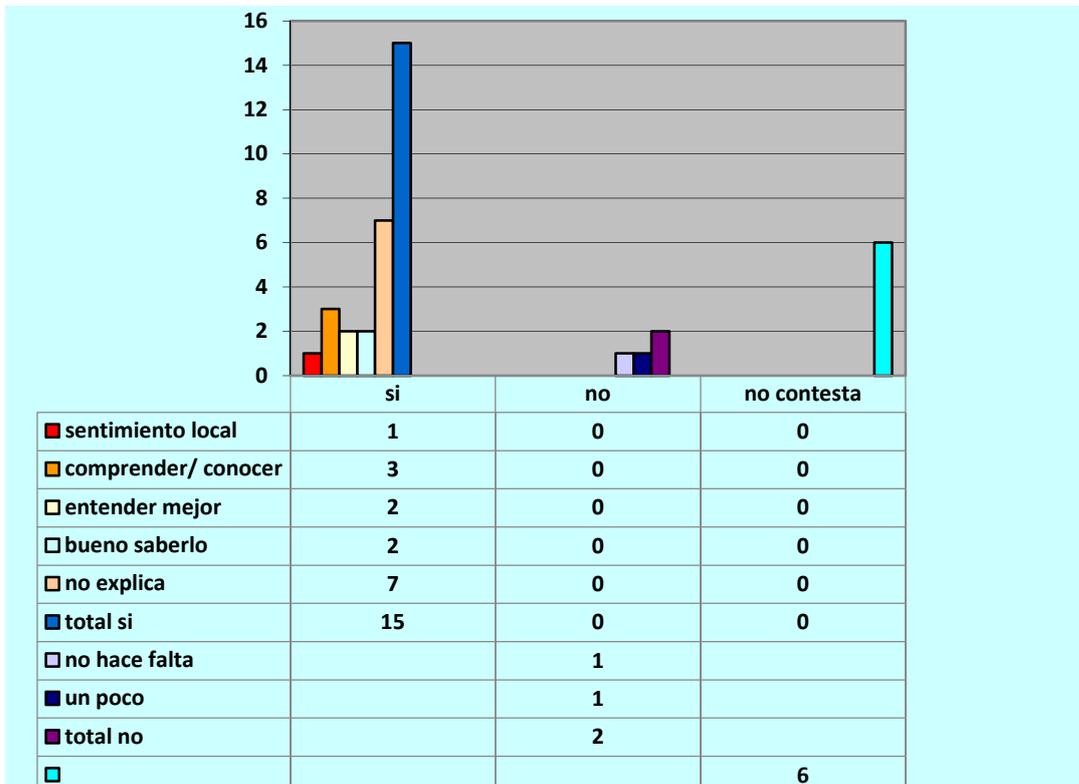
CURSO 2.º A ESO



CURSO 2.º B ESO

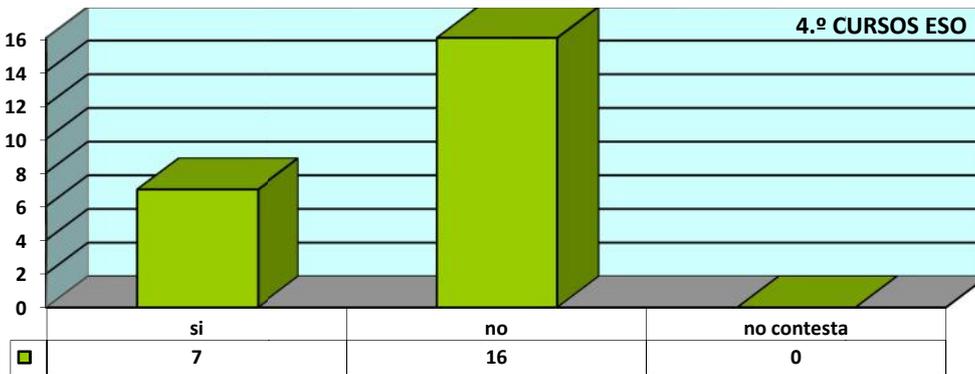
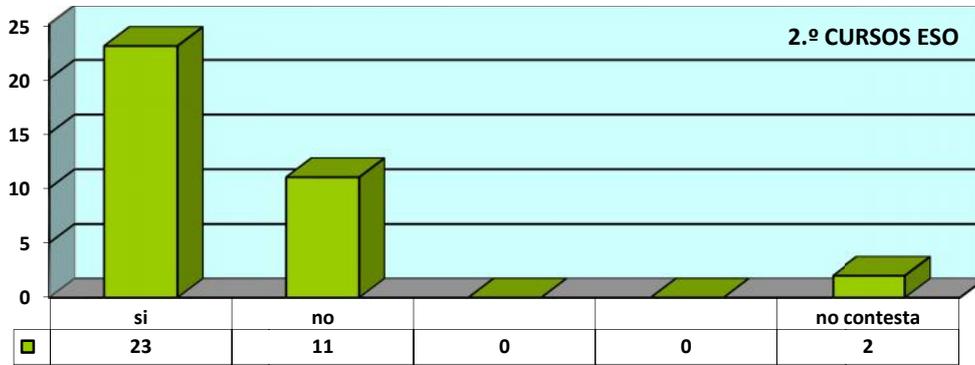


4.º CURSOS ESO



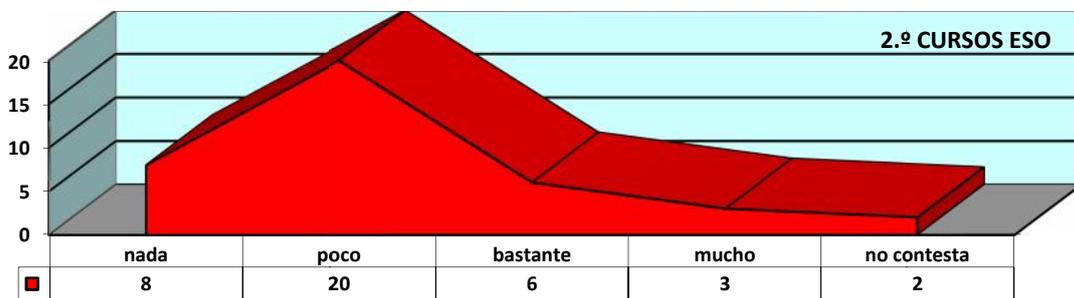
18. ¿El conocimiento de la "historia local y familiar" ha mejorado tu rendimiento escolar de la asignatura?

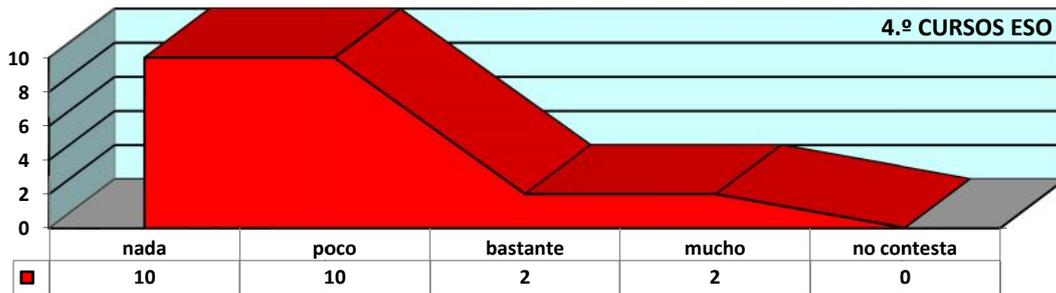
Sí  No



19. ¿Te ha costado mucho relacionar el conocimiento de la historia general con lo local y la familia?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

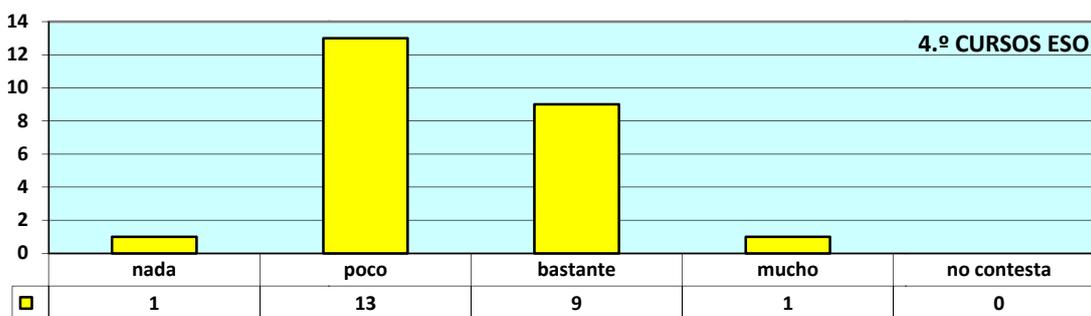
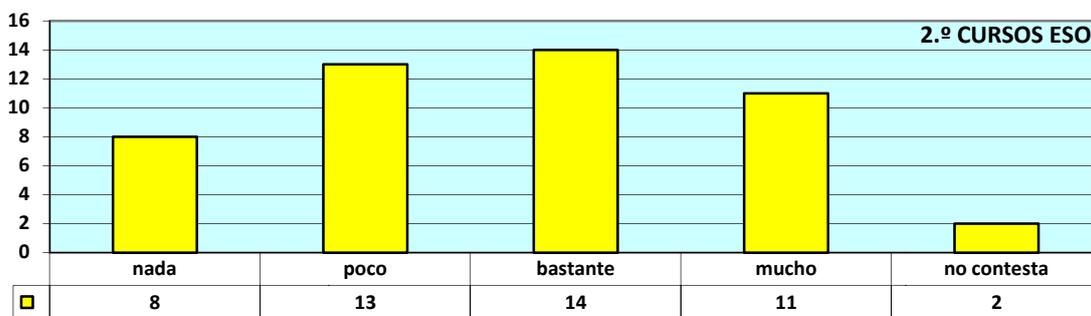




**BLOQUE VI: Utilidad personal y social**

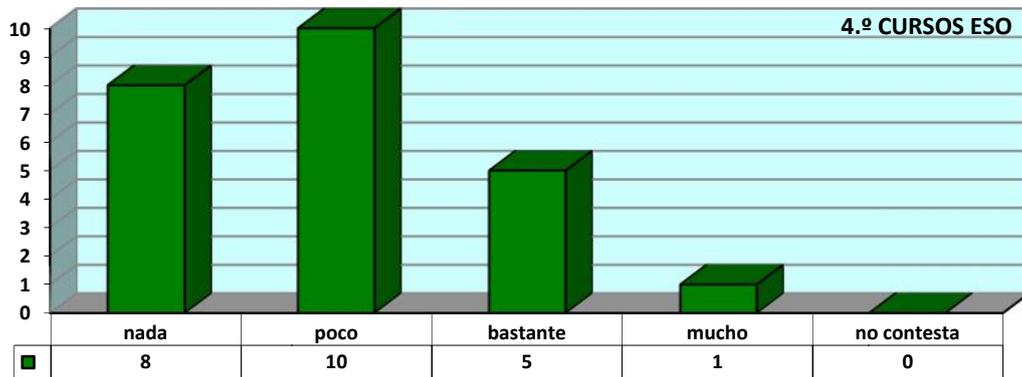
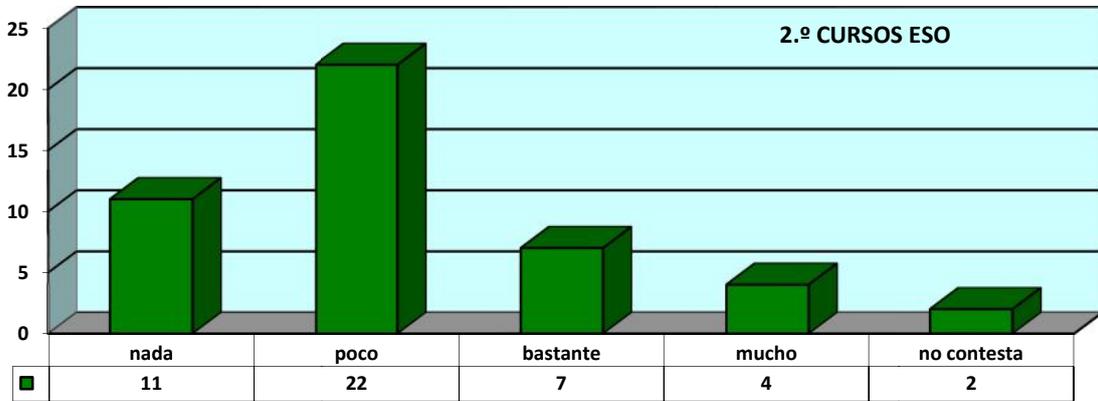
20. ¿Crees que sirve el conocimiento de la “*historia local y familiar*”, para integrarte mejor en tu pueblo?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

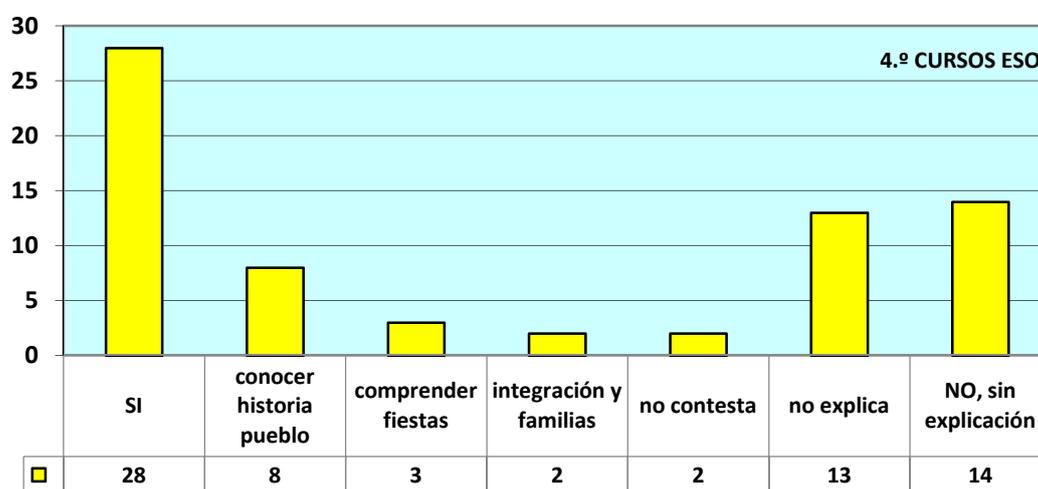
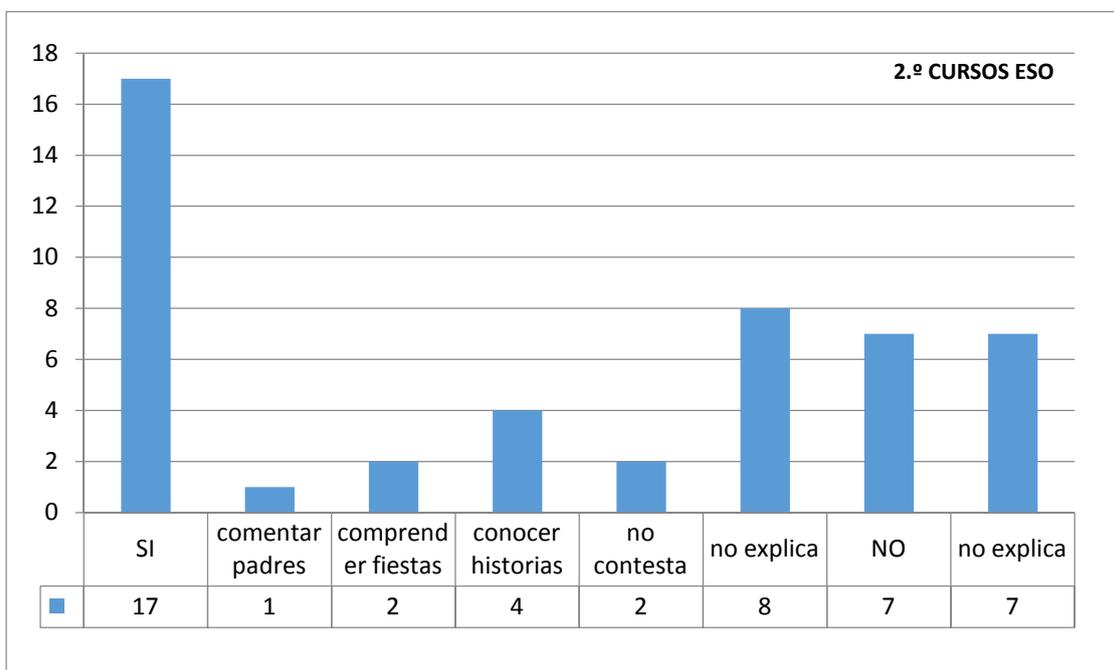


21. ¿Crees que a tus compañeros les interesa conocer mejor la “*historia local y familiar*” para comprender mejor las ciencias sociales?

Nada  Poco  Bastante  Mucho

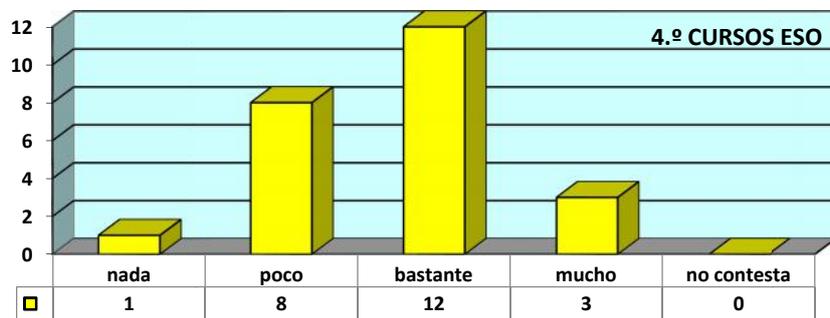
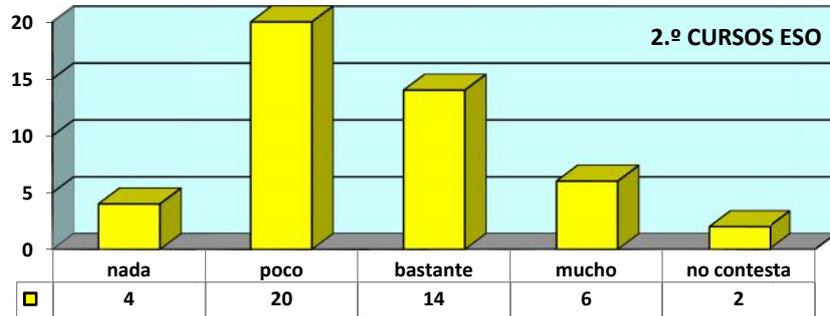


22. ¿A parte de para la asignatura, te ha servido para algo conocer la “historia local y familiar” de tu localidad? Sí No ¿Cuál? \_\_\_\_\_

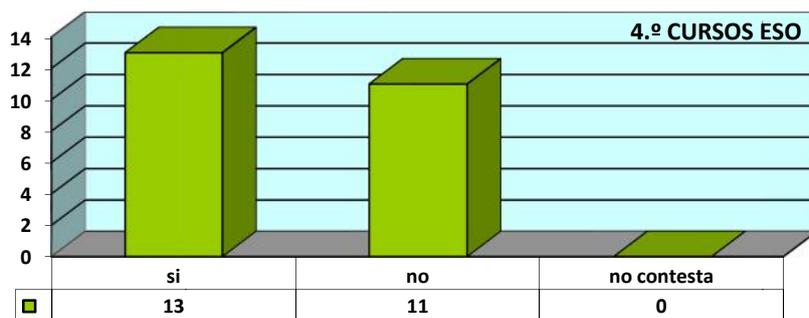
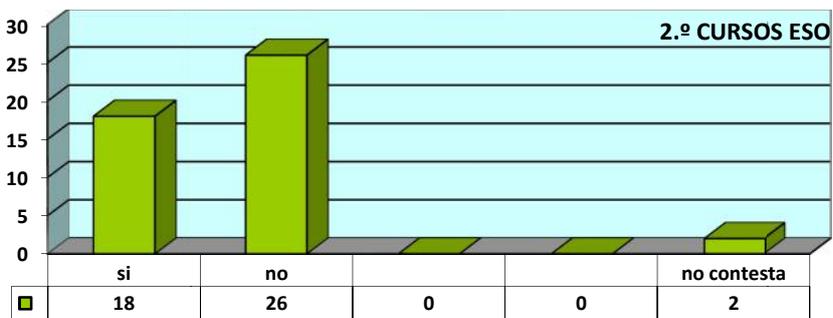


23. ¿Te ha gustado la experiencia?

Nada  Poco  Bastante  Mucho



24. ¿Has comentado los datos aprendidos de “*historia local y familiar*” para divertirte y enseñar a tu familia y amigos? Sí/No



## ANEXOS PROYECTO PCPI

### A. Anexo 1

#### **Documento Curricular Base del P.C.P.I.: Contenidos conceptuales**

Artículo 12 del Decreto 291 /2007, de 14 de septiembre de 2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, dispone que la Consejería competente en materia de Educación organizará y regulará los Programas de Cualificación Profesional Inicial y establecerá el currículo de los módulos que los conforman, así como los procedimientos, criterios de evaluación y promoción.

#### **Componente socio-natural**

##### Bloque 1: **El ser humano y la salud**

- La salud y la enfermedad. Importancia de la adquisición de hábitos de vida saludable.
- Los hábitos alimenticios y su relación con la salud.
- La sexualidad humana como comunicación afectiva y opción personal. Hábitos saludables de higiene sexual.

El problema del tabaco, el alcohol y las drogas; sus efectos sanitarios y sociales.

##### Bloque 2: **Paisajes, medio ambiente y sociedad de consumo y progreso**

- Cambios en el medio ambiente producidos por la acción humana.
- Acciones de conservación y recuperación del medio natural.
- Medio ambiente: uso y disfrute.
- Relaciones entre el medio ambiente y la sociedad de progreso y consumo.

##### Bloque 3: **El entorno próximo y otros entornos comunes**

- El entorno próximo: barrio-municipio; localidad-área de influencia. Cambios temporales de las personas del entorno.

- Otros entornos comunes: provincia, Comunidad Autónoma, España,...Influencia en el entorno próximo.

#### Bloque 4: *Organización y participación social y cultural*

- Ámbitos de diversión y entretenimiento.
- Ámbitos socio-culturales.
- La vida en sociedad.

### 3.-COMPONENTE SOCIO-NATURAL

Contiene los contenidos esenciales de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Esta área se trabajará desde un enfoque globalizador, haciendo especial hincapié en los contenidos actitudinales sobre los procedimentales; estos últimos se primarán en mayor medida en el lenguaje y las matemáticas.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Adquirir hábitos de cuidado y salud corporal que propicien un clima individual y social sano y saludable.
- b. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, realizando tareas en grupo y participando en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, valorando el diálogo y la discrepancia como vía constructiva, crítica y tolerante, valorando el diálogo y la discrepancia como vía constructiva y necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
- c. Conocer el medio natural y participar activamente en su conservación.
- d. Disfrutar y respetar el medio ambiente, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, desarrollando hábitos ecologistas y rechazando el consumismo como causante directo del deterioro del medio ambiente.
- e. Conocer y valorar los rasgos sociales, culturales e históricos el entorno.

Es conveniente que en una primera fase se presenten los contenidos lo más globalizados posible. Más tarde, cuando el alumno entienda por completo el sentido de cada componente y acepte su necesidad, se pueden presentar los contenidos de forma más diversificada.

### **BLOQUES DE CONTENIDOS**

- 1.- EL SER HUMANO Y LA SALUD.
- 2.-PAISAJES. MEDIO AMBIENTE Y SOCIEDAD DE "PROGRESO Y CONSUMO".
- 3.-EL ENTORNO PRÓXIMO Y OTROS ENTORNOS COMUNES.
- 4.-ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CULTURAL.

## DESARROLLO

### COMPONENTE SOCIO-NATURAL

#### **BLOQUE 1: EL SER HUMANO Y LA SALUD.**

CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• La salud y la enfermedad. Importancia de la adquisición de hábitos de vida saludable.</li><li>• Los hábitos alimenticios y su relación con la salud.</li><li>• La sexualidad humana como comunicación afectiva y opción personal. Hábitos saludables de higiene sexual.</li><li>• El problema del tabaco, el alcohol y las drogas; sus efectos sanitarios y sociales.</li></ul>
PROCEDIMIENTOS	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Realización de conversaciones, diálogos y debates que pongan de manifiesto los conocimientos que los alumnos tienen sobre la higiene corporal, la alimentación y la salud.</li><li>2. Reflexión sobre los cambios corporales a lo largo de la vida, con especial incidencia en la pubertad y en los cambios sexuales que se producen.</li><li>3. Elaboración de dietas equilibradas de acuerdo con la edad, actividad física y peculiaridades tanto de cada uno de los alumnos como del grupo.</li><li>4. Establecimiento de relaciones entre hábitos de comida y estadios físicos no deseados: obesidad, astenia.</li><li>5. Realización de conversaciones, diálogos, debates sobre: el consumo de drogas, alcohol y tabaco; los efectos sanitarios y sociales de actividades que supongan un atentado contra la salud personal o colectiva.</li><li>6. Clarificación de la dimensión de la sexualidad humana y su complejidad.</li><li>7. Establecimiento de pautas sobre las diferentes enfermedades de transmisión sexual, con especial referencia al SIDA.</li><li>8. Organización y participación en actividades de ocio y tiempo libre alternativas al consumo de drogas. Análisis colectivo del fenómeno de la droga.</li><li>9. Análisis y comparación de diferentes métodos anticonceptivos.</li><li>10. Conocimiento de los servicios sanitarios existentes en la localidad, comarca y provincia.</li></ol>

ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación y respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás.</li> <li>• Adopción de hábitos de salud que favorezcan el desarrollo sano del cuerpo, su cuidado y la precaución de posibles enfermedades.</li> </ul>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p style="text-align: center;">Se pretende comprobar que los alumnos son capaces de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar activamente en un debate sobre: drogas, tiempo libre, alimentación, hábitos de salud, etc.</li> <li>2. Diseñar dietas equilibradas y valorar en clase su idoneidad.</li> <li>3. Explicar las funciones de las entidades encargadas de velar por la salud pública: centros de salud, hospitales de la Seguridad Social, Centros de planificación familiar, servicios de atención a toxicomanías.</li> </ol>

#### COMPONENTE SOCIO-NATURAL

### **BLOQUE 2: PAISAJES.MEDIO AMBIENTE Y SOCIEDAD DE "PROGRESO Y CONSUMO".**

CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios en el medio ambiente producidos por la acción humana.</li> <li>• Acciones de conservación y recuperación del medio natural.</li> <li>• Medio ambiente: uso y disfrute.</li> <li>• Relaciones entre el medio ambiente y la sociedad de progreso y consumo.</li> </ul>
-----------	---

PROCEDIMIENTOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación y realización de debates en torno a problemas ambientales reales y ficticios (contaminación, despilfarro de recursos materiales, degradación medio ambiental).</li> <li>2. Análisis de factores y actividades que degradan el medio físico.</li> <li>3. Desarrollo de la capacidad de uso y disfrute del medio ambiente como instrumento de valoración del mismo para su conservación.</li> <li>4. Análisis del impacto de la sociedad de consumo sobre el medio ambiente, a partir de una recogida de datos.</li> <li>5. Recogida y análisis de datos sobre el sistema de producción y consumo.</li> <li>6. Observación y desmitificación de los medios publicitarios.</li> <li>7. Investigación de los distintos organismos existentes para asesoramiento y defensa del consumidor.</li> </ol>
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje e interés por conservar el medio ambiente más inmediato.</li> <li>• Valoración positiva del medio ambiente como un bien que posibilite su uso y disfrute, y como ayuda que favorezca un mejor equilibrio físico y emocional.</li> <li>• Rechazo ante el despilfarro de recursos naturales (agua, madera, suelo).</li> <li>• Hábito en la utilización de productos reciclados.</li> <li>• Desarrollo de la costumbre de separación de los desechos caseros (vidrios, papeles,...) como productos reutilizables y reconvertibles en otros.</li> </ul>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p style="text-align: center;">Se pretende comprobar que los alumnos son capaces de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abordar colectivamente problemas de su entorno cercano, (tráfico, contaminación etc.)proponiendo soluciones y haciéndolos llegar al organismo correspondiente.</li> <li>2. Participar en el proceso de uso y disfrute del medio ambiente.</li> <li>3. Identificar, a partir de ejemplos concretos de la vida diaria, algunos de los principales usos de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes derivadas de su uso.</li> <li>4. Participar en debates sobre cuestiones problemáticas relacionadas con el consumo y su incidencia en el medio.</li> </ol>

COMPONENTE SOCIO-NATURAL

**BLOQUE 3: EL ENTORNO PRÓXIMO Y OTROS ENTORNOS COMUNES.**

<b>CONCEPTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El entorno próximo: barrio-municipio; localidad-área de influencia. Cambios temporales de las personas del entorno.</li> <li>• Otros entornos comunes: provincia, Comunidad Autónoma, España,...Influencia en el entorno próximo.</li> </ul>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión a partir de su propia experiencia, de la realidad de su barrio y de otros barrios cercanos al suyo, que le provean de una nueva óptica respecto a otras realidades distintas. Posteriormente esta reflexión se ampliará a otros entornos más lejanos pero igualmente importantes.</li> <li>2. Toma de contacto con mapas y planos, partiendo de lo más próximo a él y logrando un manejo correcto de los mismos.</li> <li>3. Debate, a partir de un plano de su localidad, sobre las distintas conformaciones de la trama urbana.</li> <li>4. Análisis de los cambios temporales que se producen en las personas y en el entorno más próximo.</li> <li>5. Recogida de información a distintos niveles que ayuden a ampliar la visión que el joven tiene sobre el entorno (barrio, pueblo, Comunidad Autónoma...)</li> </ol>
<b>ACTITUDES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por informarse sobre la realidad urbana o rural en la que viven.</li> <li>• Desarrollo de una positivas hacia las representaciones gráficas, como instrumento de ayuda para la comprensión de la sociedad.</li> <li>• Valoración positiva de su propio entorno y aceptación de su realidad espacial para poder participar de forma constructiva en ella.</li> <li>• Rechazo de actitudes negativas e insolidarias que se perciben en la vida del barrio.</li> </ul>

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<p style="text-align: center;">Se pretende comprobar que los alumnos son capaces</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abordar problemas sencillos sobre cuestiones referidas a sus experiencias cotidianas (medios de comunicación, lugares de esparcimiento, configuración urbana,...) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.</li> <li>2. Obtener información concreta y relevante sobre imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas.</li> <li>3. Descubrir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas.</li> <li>4. Valorar positivamente el entorno propio y el más lejano, como paso previo a su comprensión.</li> </ol>
--------------------------------	--

**COMPONENTE SOCIO-NATURAL**

**BLOQUE 4: ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CULTURAL.**

<b>CONCEPTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ámbitos de diversión y entretenimiento.</li> <li>• Ámbitos socio-culturales.</li> <li>• La vida en sociedad.</li> </ul>
------------------	--

PROCEDIMIENTOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comentario y valoración individual y colectiva de los diferentes ámbitos de diversión.</li> <li>2. Análisis de previsiones organizativas y materiales necesarios para realizar actividades de entretenimiento y diversión.</li> <li>3. Participación en actividades promovidas por organizaciones juveniles y otros organismos.</li> <li>4. Información de la existencia de instituciones humanitarias, pacifistas, ecologistas, de carácter cooperativo del medio próximo, nacional e internacional, conociendo los objetivos y fines.</li> <li>5. Participación en charlas, diálogos, debates como instrumentos de convivencia, relación y solución de conflictos.</li> <li>6. Análisis grupal de los diferentes papeles que existen en las pandillas.</li> <li>7. Realización de asambleas planificadas, respetando el punto de vista de los demás.</li> <li>8. Comentario y análisis en grupo de las manifestaciones de las pintadas en sus múltiples aspectos.</li> </ol>
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentario y evaluación, individual y colectiva de una actuación musical, acontecimientos deportivos...</li> <li>• Apertura a otras formas festivas y de entretenimiento de otros grupos.</li> <li>• Valoración de las ventajas del trabajo en grupo y las posibilidades de realización personal dentro de él.</li> <li>• Sensibilización del deterioro que ocasionan las pintadas realizadas indiscriminadamente.</li> <li>• Valoración positiva de las asociaciones como medio de colaboración y participación.</li> <li>• Preocupación por aportar algo positivo al grupo.</li> <li>• Valoración negativa de la violencia, física y psíquica, como medio para resolver problemas y fracasos.</li> </ul>

Se pretende comprobar que los alumnos son capaces de:

1. Identificar y localizar los lugares de ocio más cercanos a su entorno que proporcionen un entretenimiento sano.
2. Participar de forma activa en actividades de grupo que puedan suponer un compromiso posterior.
3. Utilizar el conocimiento que vaya adquiriendo en su entorno social para enriquecerse individualmente, logrando dominarse a sí mismo y desarrollar la cooperación y la solidaridad.
4. Abordar problemas y discrepancias mediante el diálogo y la tolerancia para desarrollar una actitud crítica.

## B. Anexo 2. Vaciado de datos de CUESTIONARIOS

**PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, CURSO 2011-2012. PERFIL: SOLDADURA**

**VALORACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS, AL INICIO DEL CURSO SOBRE SU SITUACIÓN ESCOLAR**

PREGUNTA 1	¿En qué curso dejaste los estudios?, ¿por qué los dejaste?					
Alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	Curso aprobado	1	2	3	4	
Roció	1º eso	Pasé del instituto				
Radwan	1º eso		No estudiaba			
Abdel	2º eso			Muchas asignaturas, no aprobar		
David	2º eso		Deje estudiar			
José	3º eso				Suspendí	
Adrián	3º eso				Suspendí	
Ángel	3º eso				Repetí dos veces y suspendí	
Jamal	3º eso				Suspendí todo	
Michel	3º eso	Problemas y me echaron				
Jhonny	3º eso		Deje estudiar			

Luis	1º eso	No iba				
David Ant.	2º eso		Ponía poco interés			
David Br.	2º eso	Expulsión				

Resumen. PREGUNTA 1. ¿En qué curso dejaste los estudios?, ¿por qué los dejaste?

Repeticiones	Respuestas alumnos
1º eso / 3 2º eso/ 4 3º eso/ 6	53,8% del alumnado (7 sobre 13) que abandona, no consigue superar los conocimientos de 2º ciclo de la ESO.
7	No estudiar, suspender
1	No interesantes
1	Dificultad enseñanzas
4	Absentismo/expulsión
Valoración	El alumno (7 sobre 13), en un 53,8%, abandona el sistema escolar sin estudios de 2º ciclo ESO. En un 84,6 por aspectos inherentes a las decisiones personales: falta de estudio y absentismo escolar.

PREGUNTA 2	¿En qué asignaturas has tenido más dificultades?						
alumno	Respuestas clasificadas por tipos						
	1	2	3	4	5		
Roció	Lengua, música						
Radwan	Inglés, sociales	No entendía					
Abdel	Matemáticas, física		Muy compleja				
David	Física		Muy compleja				

José	Inglés			Falta conocimiento			
Adrián	Inglés, lengua				Se me da mal		
Ángel	Mates y física						
Jamal	Matemáticas						
Michel	Matemáticas	No entendía				Yo molestaba en clase	
Jhonny	Física, inglés						
Luis	Casi todas						
David Ant.	Inglés						
David Br.	Lengua, sociales		Difíciles				

Resumen. PREGUNTA 2. ¿En qué asignaturas has tenido más dificultades?

Repeticiones	Opinión alumnos sobre las asignaturas con mayor dificultad
2	Falta conocimientos y se me dan mal
2	No entender
2	Complejidad de la asignatura
1	Molestar en clase
Veces nombradas	Lengua: 2, Inglés: 5, Matemáticas: 4, Física: 4, otras: 3
Valoración	Las mayores dificultades se presentan en ciencias e idiomas, en un 72,2 %, y de estos la mitad por el idioma  Los alumnos que aportan explicaciones, 4, cargan motivación a la complejidad de la asignatura y no poder entenderla; y 3 a cuestiones personales

PREGUNTA 3	¿Cuáles fueron los principales problemas para seguir el ritmo del curso?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	1	2	3	4	5	6
Roció	Inasistencia	No estudiar en casa				
José						
Radwan		No ganas estudiar				
Abdel			No atención	Malas compañías		
David		Pereza estudio				
José					No entendía	
Adrián		No esfuerzo				
Ángel			No atención			
Jamal	Inasistencia					
Michel	Inasistencia y distracción					
Jhonny						Mucha materia
Luis			No concentra			
David Ant.		No tenía interés				
David Br.		No estudiaba				

Resumen. PREGUNTA 3. ¿Cuáles fueron los principales problemas para seguir el ritmo del curso?

Repeticiones	Opinión alumnos
5	Falta de estudio
4	Perdida de atención y no entender
1	Mucha materia
4	Falta asistencia y malas compañías
Valoración	9 (64,3 %) alumnos destacan como problema para seguir el ritmo del curso a categorías personales como: falta de estudio y absentismo; y 4 (28,6) a metodología de aula, al no captar la atención del alumno.

PREGUNTA 4	¿Comprendías los contenidos de las asignaturas, por las explicaciones del profesor?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	S/N/OTRAS	1	2	3	4	5
Roció	s	Aprendía a mi manera y adaptaba a la suya				
Radwan	N		No explicaba bien			
Abdel	algunas		No explicaba bien			
David	S			Comprendía bien		
José	N		explicaba muy rápido			
Adrián	N		No			

			explicaba bien			
Ángel	S			Comprendía bien	No iba exámenes	
Jamal	algunas					No entiendo bien español
Michel	S	No interesaba, era un royo				
Jhonny	algunas					
Luis	algunas		No explicaba bien			
David Ant.	S			Comprendía bien		
David Br.	N		No sabía explicar			

Resumen. PREGUNTA 4. ¿Comprendías los contenidos de las asignaturas, por las explicaciones del profesor?

Repeticiones	Opinión alumnos
No = 4	Básicamente 9 sobre 4, reconocen poder comprender la asignatura
Si/algunas = 9	
2	No va a exámenes o falta conocimiento idioma
2	No aceptan la metodología del profesor
6/3	Profesor no explica bien, aunque algunos reconocen comprender las explicaciones
Valoración	Existe una dualidad, entre el estilo de enseñanza del profesor, que no explica bien, pero que a su vez el 50 % sus alumnos reconocen que si le entienden.

PREGUNTA 5	¿Te interesaban las temáticas de estudio?, ¿cuál de ellas te gustaba más?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	S/N/ OTRAS	1	2			
Roció	-	Historia, matemáticas, inglés, naturales				
Radwan	algunas	Plástica, mate, ed. física	Ponía empeño			
Abdel	algunas	lengua				
David	algunas	matemáticas				
José	S			resúmenes		
Adrián	S	Mates y física				
Ángel	N	Inglés, historia				
Jamal	algunas	historia		Saber pasado		
Michel	algunas	Física y naturales			Las otras no interesantes	
Jhonny	S	Tecnología y ed. física				
Luis	N	Ed. física				
David Ant.	N	Naturales				
David Br.	N	Ninguna				

Resumen. PREGUNTA 5. ¿Te interesaban las temáticas de estudio?, ¿cuál de ellas te gustaba más?

Pregunta	Repeticiones	Opinión alumnos
Interés por la temática	S, 3 N/alguna, 10	Solo 3 (23 %) reconoce su interés por la temática de estudio, resto (77 %) NO (4), o alguna vez (5)
Les gustan más	7 7 2 4	Ciencias o tecnología Letras o sociales Idiomas Deportivas o manuales
	Valoración	En general se aprecia un bajo interés por la temática de las asignaturas, un (23 %) Existe una dualidad entre el gusto por el saber, entre las asignaturas de ciencias y de letras Existen apreciaciones esporádicas, como: conocer el pasado y hacer resúmenes

PREGUNTA 6	¿Por qué razón no se hacían interesantes los contenidos de las asignaturas que no te gustaban?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	1	2	3	4	5	6
Roció	No relación entre ciencia y resultado	Odio lengua verbos y métrica				
Radwan			No entendía		difíciles	
Abdel				Difícil comprensión		
David						Contenido no interesante
José			No entiendes y te cansas			

Adrián						No gustaban
Ángel						aburridas
Jamal					difíciles	
Michel		Problemas profesores				Me aburría
Jhonny						No daban bien
Luis						No gustaban
David Ant.				Me cuesta comprender		
David Br.					Contenido difícil	

Resumen. PREGUNTA 6. ¿Por qué razón no se hacían interesantes los contenidos de las asignaturas que no te gustaban?

Repeticiones	Opinión alumnos
3	No gustar o dar bien
3	Problemas de comprensión y falta relación contenidos
3	No entender al profesor/ aburrimiento clase
3	Dificultad de los contenidos
2	Problemas y odios con profesores
Valoración 12 sobre 14	Las razones de la falta de interés por los contenidos son cotejados en igualdad por: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas personales (no gustar)</li> <li>- Metodológicos (falta de comprensión temática)</li> <li>- Estilo de profesor (aburrimiento o no entendimiento)</li> <li>- Sistema educativo (contenidos difíciles)</li> </ul>

PREGUNTA 7	¿Crees que eran útiles las enseñanzas que has recibido?, ¿por qué?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	S/N/ OTRAS	1	2	3	4	5
Roció	S	Conoci- miento,	defenderme en trabajo,	evitar marginación		
Radwan	S	Conocer cosas				
Abdel	N				No ganas estudiar	
David	S					Entonces poco útiles
José	S	Aprender cosas para la vida				
Adrián	N	No saber nada				
Ángel	S	entender las cosas ocurren				
Jamal	S		Saber hacer			
Michel	S		Saber y trabajar			
Jhonny	S		Tener futuro			
Luis	S	Sirven de mayor				
David Ant.	S			Relaciones personales		
David Br.	S		Saber hacer			

Resumen. PREGUNTA 7. ¿Crees que eran útiles las enseñanzas que has recibido?, ¿por qué?

Repeticiones	Opinión alumnos
11 sobre 13	En general el alumno cree que la enseñanza es útil
6	Aprendizaje básico
5	Desarrollo laboral
2	Desarrollo personal
Valoración	El alumnado, cree en la utilidad de la enseñanza (11 sobre 13), que justifica por adquisición de aprendizajes básicos y para su desarrollo laboral (11 sobre 13) y circunstancialmente (2 sobre 13) para su desarrollo personal.

PREGUNTA 8	¿Tenían relación los contenidos con tu propia experiencia?, ¿se utilizaba la historia local, por ejemplo, en las clases?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	S/N/ OTR AS	1	2	3	4	5
Rocío	S	Mates = hacer la compra	Ejemplos en historia			
Radwan	N			No tenemos historia		
Abdel	N			No enseñan historia nuestra ciudad		
David	S		Si historia local			Historia = no relación conmigo
José	N					No aprendido de entorno
Adrián	S		Ejemplos en historia			

Ángel	algunas	Solo mates y tecnología				
Jamal	N					No relación con mi experiencia
Michel	algunas				Historia personas	
Jhonny	S					
Luis	N		Si en clases			No relación
David Antonio	N			No en clases		
D. Briones	N			No en clases		

Resumen. PREGUNTA 8. ¿Tenían relación los contenidos con tu propia experiencia?, ¿se utilizaba la historia local, por ejemplo, en las clases?

Repeticiones	Opinión alumnos
S 4	Solo el 30,7 % de los alumnos creen que existe relación entre los contenidos de las asignaturas, respecto a sus experiencias vitales
N/alguna 9	Sin relación con las experiencias
5	El profesor pone ejemplos locales en las clases
4	No se utiliza
Valoración	El alumno cree que la relación de los contenidos con la experiencia vital es baja (30,7 %) sobre la mitad de las ocasiones (5 sobre 9) profesor pone ejemplos locales

PREGUNTA 9	¿En las asignaturas de ciencias sociales?, ¿se hacían salidas escolares, donde os llevaban, servían para algo?					
alumno	Respuestas clasificadas por tipos					
	S/N/ OTRAS	1	2	3	4	
Roció	N	Sería divertido	Serviría conocer pueblo			
Radwan	S			Museos, prehistoria		
Abdel	N				Serviría aprender más	
David	N					
José	S			Museos, castillos, iglesias		Si veo la relación y más fácil aprender
Adrián	N					
Ángel	N					
Jamal	N					
Michel	S				Valían colegio, IES para nada	
Jhonny	N					
Luis	N				Serviría aprender más	
David Ant.	N					
David Br.	N					

Resumen. PREGUNTA 9. ¿En las asignaturas de ciencias sociales?, ¿se hacían salidas escolares, donde os llevaban, servían para algo?

Repeticiones	Opinión alumnos
S 3 N 10	Las salidas escolares son esporádicas, solo algunos reconocen haberlas realizado (3 sobre 13), a castillos y museos
4	Les serviría para mejorar el aprendizaje, y los que las han realizado ha sido a castillos y museos
2	Les serviría para divertirse y conocer el pueblo
Valoración	El sistema educativo, no propicia las salidas escolares, solo un 23 % del alumnado ha realizado alguna.  El alumno, de entre los que opinan, cree que las salidas mejorarían su aprendizaje (4); y esporádicamente para conocer su entorno (2).

PREGUNTA 10	¿Crees que partir de tus experiencias familiares y entorno local de tu vida, puede hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas?						
alumno	Respuestas clasificadas por tipos						
	S/N/OTRAS	1	2	3	4	5	6
Roció	N	Profesor debe dar el atractivo a clases y contenido					
Radwan	S		Para trabajar necesitas matemáticas				
Abdel	S			Comprar y traductor de madres			
David	S				Vivencias cercanas		
José	Según					No,	Si, sociales,

						ingles	mates, lengua
Adrián	S		Mates ayudan trabajo padre				
Ángel	S		Entender facturas				
Jamal	N						
Michel	S		Conocer, escribir y vida				
Jhonny	S		Tener futuro				
Luis	S		Sirve de mayor para trabajo				
David Ant.	S	Comprender mejor			Relacionarme		
David Br.	S						Si, sociales, mates, lengua

Resumen. PREGUNTA 10. ¿Crees que partir de tus experiencias familiares y entorno local de tu vida, puede hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas?

Repeticiones	Opinión alumnos
S 12	(Experiencias de lo local y familia, como atractivo a los contenidos)
N 1	El alumnos cree que puede representar un atractivo para el interés sobre los contenidos (12 sobre 13)
6	Relacionados con el futuro laboral y desarrollo personal
4	Mejorar la acción comprensiva y atractivo contenidos en algunas asignaturas
3	Relaciones, vivencias y ayudas familiares
Valoración	El alumno ve positiva la experiencia local y familiar, para hacer atractivos los contenidos, pero en su explicación solo el 30,7 % lo relacionan con la acción didáctica, la mayoría (9 sobre 13) lo relaciona con sus aspectos personales o socio-culturales.

**VACIADO DE DATOS DE LOS ALUMNOS AL FINAL DEL CURSO SOBRE SU SITUACIÓN ESCOLAR**

PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, CURSO 2011-2012

PERFIL: SOLDADURA

Nivel de estudios	Repeticiones	Respuestas alumnos
Último curso aprobado	1º eso / 4 2º eso/ 5 3º eso/ 6	El 60 % del alumnado (9 sobre 15) solo tiene estudios de 1.er ciclo de la ESO.
Incidencias		Durante el curso se producen tres bajas por expulsión (exp) y dos nuevas altas (nue)  No realizan el cuestionario tres alumnos, ausentes por contrato de trabajo (contr)

PREGUNTA 1	¿Cuáles fueron las principales dificultades para seguir el ritmo del curso?			
alumno	tipos respuestas			
	1	2	3	4
Roció (contr)				
Radwan	Nada		Entiendo bien	
Abdel				Formación básica: comprender lengua española
David	Nada	Explican muy bien	Es fácil entenderlo. Asignaturas fáciles y pocas	
José (contr)				
Adrián	Ninguna			
Ángel			Adaptarse método y no	

			tener libro	
Jamal (contr)				
Jhonny				Formación básica, dificultades: por falta asistencia; taller: bien
David Br.			Me costó aprender a hacer ...	
Manuel	Ninguno	Lo explican todo muy bien		
Alejandro	Sin problemas	-----		

Resumen. PREGUNTA 1. ¿Cuáles fueron las principales dificultades para seguir el ritmo del curso?

repeticiones	Aportaciones alumnos
9	Ninguna dificultad
1	Falta asistencia
2	Entiendo bien
2	Adaptación al método, y aprender a hacer
2	Explica muy bien
1	Asignaturas fáciles y pocas
1	Comprensión lengua (alumno extranjero)
Valoración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (100 %) de los alumnos que terminan, Ninguno expresa dificultad para seguir el curso, solo uno (de los extranjeros) matiza deficiencias de comprensión lingüística</li> <li>2. (66,7 %, 6 de 9) de los alumnos que terminan matizan, además, que se debe a factores metodológicos y estilo de enseñanza del profesor (4 matizan su mejora por la metodología del aula y 2 al estilo de enseñanza del profesor).</li> </ol>

PREGUNTA 2	¿Has comprendido mejor los contenidos de las asignaturas, con tu trabajo personal?				
alumno	tipos respuestas				
	S Í / N O	1	2	3	4
Roció (contr)					
Radwan	S	Saber mis fallos			
Abdel	S	Hacer trabajo propios medios para conocer mis fallos			
David	S			Actividades realizadas fáciles de entender y explican bien	
José (contr)					
Adrián	S	Me permite <b>darme cuenta</b> de cuáles son <b>mis fallos</b>			
Ángel	S				Se trabaja según tu nivel, sin necesidad de adaptarte al de los demás
Jamal (contr)					
Jhonny			He <b>comprendido</b> lo básico		
David Br.	S	---			
Manuel	S	---			
Alejandro	S	Hacer las <b>cosas por ti mismo</b>			

**Resumen. PREGUNTA 2. ¿Has comprendido mejor los contenidos de las asignaturas, con tu trabajo personal?**

repeticiones	Aportaciones alumnos
8 Si 1 No responde	Todos los alumnos, que terminan el curso, contestan afirmativamente, excepto uno que lo deja implícito por su respuesta.
4 1	Matizan que comprenden mejor los contenidos, mediante su trabajo de desarrollo personal de sus conocimientos propios de partida, al conocer y estudiar sus fallos. Matiza mejor comprensión por adaptación a su nivel
1 1	Matiza que comprende mejor los contenidos Entiende mejor por mejora de la explicación
Valoración	Todos los alumnos que terminan el curso, valoran afirmativamente la mejora de la comprensión, por el trabajo personal desde su conocimiento de base, y no del grupo o del aula (enseñanza personalizada y adaptada a cada alumno).  De las 7 matizaciones, expresadas por los alumnos que terminan, para 5 de ellos la mejora de la comprensión de los contenidos se debe al cambio de la metodología del aula, al enfatizar en él trabajo personal y desde el punto de partida de conocimiento personal; y para 2 de ellos a la acción del profesor por explicación y presentación de los contenidos.  No hay aportaciones negativas

PREGUNTA 3	¿A qué crees que se debía?				
alumno	tipos respuestas				
	1	2	3	4	
Roció (contr)					
Radwan				Depende de los estudios de cada uno	
Abdel				Depende del nivel estudios de cada alumno y adaptarse a él y hacerlo bien	

David	Desarrollo personal				
José (contr)					
Adrián	Al nivel de <b>captación</b> que teníamos				
Ángel				Al haber distintos niveles cada uno puede adaptarse según sepa, y no ir con otros más o menos adelantados	
Jamal (contr)					
Jhonny	Entendía los ejercicios y hacia bien, cuando iba a clase	He comprendido lo normal	Hemos aprendido de mucho practicar ....		
David Br.	No contesta				
Manuel					A los maestros
Alejandro	<b>Conocer que me falta</b> para resolver un problema				

**Resumen. PREGUNTA 3. Motivos aportados por los alumnos para su mejora de la comprensión.**

repeticiones	Aportaciones alumnos
5	Desarrollo personal, nivel de captación, conocimiento de su nivel. Por asistencia y trabajo en clase. Mucho practicar.
3	Adaptación al nivel de estudios del alumno
1	Comprender lo básico
1	Estilo profesor
Valoración	5 alumnos matizan motivos personales: desarrollo personal, nivel de captación, conocimiento de su nivel, asistencia, práctica.  4 alumnos matizan el cambio metodológico con respecto a su experiencia anterior, como es la adaptación a su nivel de estudios y comprensión del nivel básico.

PREGUNTA 4	¿Qué temáticas de estudio te han gustado más?				
Alumno	tipos				
	asignaturas	1	2	3	4
Roció (contr)					
Radwan	Mate y lengua	Saber hacer facturas			
Abdel	todas	Sirven para hacer facturas, currículos			
David	Mate, lengua	<b>Desarrollo personal</b>			
José (contr)					
Adrián	Matemáticas	Me gustan bastante	Se me dan bien		
Ángel	(Matemáticas) Implícitamente	Algo bueno para <b>el futuro</b>			Aprender hacer, facturas, presupuestos, pedidos etc.
Jamal (contr)					
Jhonny	Mate y lengua			Actividades de salidas del centro	
David Br.	Matemáticas	<b>Desarrollo personal</b> para el futuro			
Manuel	Taller				
Alejandro	Matemáticas	Desarrollo personal			

**Resumen. PREGUNTA 4. ¿Qué temáticas de estudio te han gustado más?**

repeticiones	Aportaciones alumnos
7 mates.	De los 9 alumnos que terminan 7 señalan las matemáticas, 3 matemáticas y lengua, 1 todas, 1 taller.
	Motivaciones: 3 desarrollo personal, 2 saber hacer, 1 aprender a hacer, 1 necesario para futuro, 2 varios (gustar y darse bien)
Valoración	De 9 alumnos, a 7 les gustan las matemáticas, a 3 mates y lengua, 1 todas, y 1 taller.  El gusto por las asignaturas lo encuentran el motivaciones personales, como: 3 desarrollo personal, 2 saber hacer, 2 aprender a hacer y futuro, 2 gustar y darse bien.

PREGUNTA 5 y 6	¿Crees que son útiles las enseñanzas que has recibido? ¿Por qué?				
alumno	tipos respuestas				
	SI/ NO	1	2	3	4
Roció (contr)					
Radwan	S	Seguir estudiando			
Abdel	S	Sirven para completar (estudios)			
David	S	Enseñanzas recibidas... mayores expectativas de futuro. Útiles			
José (contr)					
Adrián	Bas tant e	Enseñanza que <b>nos vale</b> para el día de mañana	Lo <b>necesitamos saber</b>		
Ángel	S	<b>enseñanzas relacionadas</b> con laboral y desarrollo personal Sirven <b>de base para continuar</b>		<b>Hacen falta para el futuro y no enseñan en los</b>	

		estudios		<b>institutos</b>	
Jamal (contr)					
Jhonny	S	Son <b>útiles</b>			He <b>aprendido a hacer.....</b> porque he visto... facturas, la agricultura, historia pueblo ..
David Br.	S	Enseñanzas básicas <b>para seguir estudiando ... Útiles</b> = mate, lengua, sociales, informática		Inútiles = tutoría y desarrollo personal	
Manuel	S		Te enseña a trabajar		
Alejandro	S y N	Matemáticas si sirven trabajo taller y día a día.		Otras no importantes	

**Resumen. PREGUNTA 5 y 6. ¿Crees que son útiles las enseñanzas que has recibido? ¿Por qué?**

repeticiones	Aportaciones alumnos
si	Todos los alumnos responden positivamente a la utilidad de la enseñanza
4	Básicas para saber, conocer y aprender a hacer, necesarios para el futuro
6	Necesarias para continuar estudios y de progreso
Valoración	A todos los alumnos le son útiles los conocimientos  De 9 alumnos que terminan, a 6 le son necesarios para continuar estudios y progresar, y 4 lo centran en el saber hacer, aprender a hacer y conocer.

PREGUNTA 7	¿Tus propias experiencias y el conocimiento de la información local, han mejorado la comprensión de los contenidos que aprendiste?			
alumno	tipos respuestas			
	SI/NO	1	2	3
Roció (contr)				
Radwan	S		Aprendo desde lo que yo sé	
Abdel	S	<b>Se adapta del punto bajo que conozco, con método y conocer mejor</b>		
David	S	<b>Parto de lo que yo conozco</b>	Entre lo que yo sé y conozco, he aprendido todo	
José (contr)				
Adrián	Mucho	Porque parto de lo que conozco		
Ángel	S	Ir adaptándose del punto bajo que conozco y llegar a lo general	Conozco mejor poco a poco	
Jamal (contr)				
Jhonny	S			Mejorado <b>comprensión de los contenidos</b> que he visto
David Br.	S	<b>Parto de lo que conozco, en mi familia, pueblo, ....</b>	Cosas que he ido <b>aprendiendo</b> , clima, etc.	
Manuel	Mucho			
Alejandro	S	<b>Parto de lo que sé y conozco cercano</b>		

**Resumen. PREGUNTA 7. ¿Tus propias experiencias y el conocimiento de la información local, han mejorado la comprensión de los contenidos que aprendiste?**

repeticiones	Aportaciones alumnos
9	Para todos los alumnos la aportación del trabajo personal y la información local, mejora la comprensión de los contenidos
6	El alumno construye su conocimiento desde sus conocimientos personales.
3	Alumno se adapta a su ritmo de aprendizaje
Valoración	<p>Todos los alumnos aprecian que mejora su comprensión de los contenidos: el trabajo personal individual y la información local.</p> <p>De los 9 alumnos que terminan, 6 observan su mejora por la adaptación del aprendizaje a sus conocimientos personales; 3 a la adaptación a su ritmo de aprendizaje.</p>

PREGUNTA 8	¿Se utilizaba, por ejemplo, la historia local en las clases?			
alumno	tipos respuestas			
	SI/NO	1		
Roció (contr)				
Radwan	S	Lo que se de mi familia y pueblo y comparar con otros pueblos		
Abdel	S	<b>Conocer y mejorar</b> nuestro <b>conocimiento</b> , historia pueblos, nuestra tierra		
David	S			Comprender por fotografías, ir lugar y explicaciones
José (contr)				

Adrián	S	Parto <b>de lo que conozco para comparar</b> con lo general		
Ángel	S		Historia adaptamos a nuestro entorno que ya conocemos y <b>lo aprendemos mejor</b>	
Jamal (contr)				
Jhonny	S		Se utilizaba historia pueblo explicaba: cómo vivían... y aún existen	
David Br.	S		Como un molino, <b>si no lo veo no sé</b> cómo funciona	Porque nos servía para <b>comprender</b> las cosas
Manuel	S			
Alejandro	S	Como <b>base de lo conocemos</b> y a partir de ahí ampliar		

Resumen. PREGUNTA 8. ¿Se utilizaba, por ejemplo, la historia local en las clases?

repeticiones	Aportaciones alumnos
9 SI	Todos los alumnos trabajan con información de historia local
2	Como forma de conocimiento personal: si no lo veo , no sé cómo funciona
5	Como punto de conocimiento inicial y de comparación para aprender
2	Como forma de conocer y comprender del entorno.
Valoración	<p>Todos los alumnos trabajan con la información local</p> <p>La información local les aporta:</p> <p>A 5 alumnos metodología de trabajo: al aprender por comparación,</p> <p>A 2 formas de conocimiento personal: ver para saber,</p> <p>A 2 elemento de conocimiento cultural</p>

PREGUNTA 9	¿En las asignaturas de Ciencias sociales, hacíais salidas escolares?, ¿dónde os llevaban?			
Alumno	tipos respuestas			
	SI/NO	1	2	3
Roció (contr)				
Radwan	S		Hacer colección de hojas. Dibujar molinos, ayuntamiento	
Abdel	S		<b>Conocer</b> molinos, hierbas, edificios antiguos....	
David	S			Cartagena <b>aprender</b> historia local
José (contr)				
Adrián	S	<b>A ver</b> la vegetación	<b>El avance</b> de la tecnología de los campos	
Ángel	S	Ver plantas al campo, molinos, ayuntamiento viejo		
Jamal (contr)				
Jhonny	S	A dibujar molinos, recoger plantas típicas de Murcia...		
David Br.	S	A Cartagena		
Manuel	S	A <b>cosas</b> <b>interesantes</b> de Torre Pacheco y Cartagena		
Alejandro	S	Campo, Cartagena, monumentos		

**Resumen. PREGUNTA 9. ¿En las asignaturas de Ciencias sociales, hacíais salidas escolares?, ¿dónde os llevaban?**

repeticiones	Aportaciones alumnos
9	Todos los alumnos han realizado salidas escolares en las asignaturas de Ciencias Sociales
6	Ver y conocer entorno cultural y vegetación, recoger muestras plantas, dibujar patrimonio
3	1 en observar avances tecnológicos. 2 en aprender historia y cosas interesantes locales.
Valoración	<p>Todos los alumnos han realizado salidas escolares en las asignaturas de Ciencias Sociales.</p> <p>6 alumnos enfatizan en la aportación al conocimiento personal aplicable a los contenidos de las asignaturas: Ver y conocer entorno cultural y vegetación, recoger muestras plantas, dibujar patrimonio.</p> <p>3 alumnos enfatizan en la observación de los conocimientos socio/culturales: avances tecnológicos, aprender historia y cosas interesantes locales.</p>

PREGUNTA 10	¿Crees que servían para algo? (sobre la pregunta anterior)			
alumno	tipos respuestas			
	SI/NO	1	2	3
Roció (contr)				
Radwan	S		Conocer lo de aquí y los otros sitios	
Abdel	S			
David	S			Estar <b>más informado</b>
José (contr)			Mejorar <b>conocimiento y comparar</b> lo que sé y no sé	
Adrián	S			<b>Ver el avance</b> de la tecnología
Ángel	S		<b>Comparar</b> nuestra agricultura con la del resto	

			España	
Jamal (contr)				
Jhonny	S	<b>Aprendí</b> más cosas de la región, <b>conocer</b> mejor: historia, como vivían ...		
David Br.	S		Para <b>comprender y comparar</b> que había y lo que hay  Para comprender clima, salíamos ver plantas, arboles	
Manuel	S			
Alejandro	S		<b>Conocer</b> lo que tenemos y <b>comparar</b> con otros sitios	

**Resumen. PREGUNTA 10. ¿Crees que servían para algo? (Sobre la pregunta anterior)**

repeticiones	Aportaciones alumnos
9	Todos los alumnos creen que sirve para mejorar el aprendizaje
2	Aprender y conocer mejor. Información
6	Conocer para comparar entre lo de aquí y lo de fuera. Conocer lo que tenemos y comparar con otros sitios
Valoración	A todos los alumnos les es de utilidad para mejorar su aprendizaje. 6 alumnos aprenden por comparación (metodología de aprendizaje) 2 alumnos aprenden por información y conocimiento personal

PREGUNTA 11	¿Crees que partir de tus experiencias familiares y entorno local de tu vida, pueden hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas? Razónalo.				
alumno	tipos respuestas				
	SI/ NO	1	2	3	
Roció (contr)					
Radwan	S	Conocer otras culturas y la mía			
Abdel	S	Lo de <b>cada día para conocer otras</b> culturas y experiencias		Partimos enseñanza sin libros	
David	S				Más <b>fácil comprender</b> si partes de tu entorno y explican bien
José (contr)					
Adrián	S	Partimos de algo que <b>conocemos</b> y es más fácil de captar			
Ángel	S			Lo que ves cada día es <b>más interesante</b> que lo que no ves nunca	
Jamal (contr)					
Jhonny	S			A estudiantes... <b>les gustan más</b> los contenidos .....	
David Br.	S		<b>Comparando</b> con otro, en lo		

			que más domino, de la familia, pueblo		
Manuel	N	----			
Alejandro	S			Si familia trabaja relacionado te atraen más los temas	

**Resumen. PREGUNTA 11. ¿Crees que partir de tus experiencias familiares y entorno local de tu vida, pueden hacer más atractivos los contenidos de las asignaturas? Razónalo.**

repeticiones	Aportaciones alumnos
8 SI, 1 NO	8 de 9 alumnos que terminan opinan que mejora el interés por el conocimiento, las referencias locales y familiares
3	Interesan, gustan, atraen.
6	Para los alumnos son más interesantes los contenidos, con la referencias locales y familiares, por:  3 alumnos, partiendo de sus conocimientos le es más fácil captar las diferencias con los otros.  2 mejor comprensión desde el entorno y por no tener libro.  1 por comparación con las otras culturas.
Valoración	Para 8 de los 9 alumnos que terminan, opinan que las referencias locales y familiares mejoran el interés por el conocimiento.  Para 3, se deben a aportaciones personales  Para 6, se deben a aspectos metodológicos de aula: (3) partiendo de sus conocimientos le es más fácil captar las diferencias con los otros,  (2) mejor comprensión desde el entorno y por no tener libro, (1) por comparación con las otras culturas.

PREGUNTA 12	¿Crees que la enseñanza basada en la construcción de conocimientos por ti mismo y desde tus propios conocimientos, mejora tu aprendizaje? Razónalo.				
alumno	tipos respuestas				
	SI/NO	1			
Roció (contr)					
Radwan	S	Saber mis fallos y aprenderlos			
Abdel	S	<b>Conocer mis propios fallos</b> para completar un trabajo			
David	S				Enseñanza más fácil a la hora de aprender
José (contr)					
Adrián	S	Porque cuando no sé, lo que explica el <b>profesor me sirve de refuerzo para que la información</b> no se me olvide			
Ángel	S				Te marcas el ritmo que puedes llevar y <b>aprendes al nivel que puedas</b> , y no ir enganchado a otros
Jamal (contr)					
Jhonny	S	Forma mejor de aprendizaje, <b>se aprende mejor</b> y los			

		<b>fallos se van mejorando</b>			
David Br.	S		<b>El profesor ha tenido que construir</b> una serie de trabajos todos los días	<b>Diferencia muy alta</b> de uno al otro, no teníamos libro	
Manuel	Mucho	---			
Alejandro	S				Cada uno <b>parte de su nivel y sabe</b> , y ayuda profesor

**Resumen. PREGUNTA 12. ¿Crees que la enseñanza basada en la construcción de conocimientos por ti mismo y desde tus propios conocimientos, mejora tu aprendizaje? Razónalo.**

repeticiones	Aportaciones alumnos
9	Todos los alumnos creen que la enseñanza basada en construcción de conocimientos por sí mismo y desde tus propios conocimientos, mejora su aprendizaje
5	Conocer mis fallos y mis conocimientos, me sirven para aprender más fácil
3	Aprender según el nivel de conocimiento de cada uno. Mucha diferencia de nivel de conocimiento. Llegar cada uno al nivel que pueda.
1	Profesor como constructor de conocimiento diario
Valoración	<p>Todos los alumnos creen que la enseñanza basada en construcción de conocimientos por si mismo y desde tus propios conocimientos, mejora su aprendizaje.</p> <p>Las motivaciones:</p> <p>Para 5, conocer mis fallos y mis conocimientos, me sirven para aprender más fácil.</p> <p>Para 3, aprender según el nivel de conocimiento de cada uno. Mucha diferencia de nivel de conocimiento. Llegar cada uno al nivel que pueda.</p> <p>Para 1, profesor como constructor de conocimiento diario y ayuda al alumno.</p>

PREGUNTA 13	¿Han mejorado tus rendimientos y notas escolares, en este curso? ¿Por qué?				
alumno	tipos respuestas				
	SI/ NO	1			
Roció (contr)					
Radwan	S		Aprendo en mi nivel y no de otros		
Abdel	S			Niel <b>adaptado</b> a nuestras <b>capacidades</b> y <b>experiencias</b> estudios	
David	S				Enseñanza que recibido este año es más <b>fácil de entender y realizar</b>
José (contr)					
Adrián	S	Porque me <b>gusta</b> e <b>interesa</b> más que en el instituto			
Ángel	S			<b>Nivel más adaptado. Según nivel</b> que tiene cada uno	
Jamal (contr)					
Jhonny	S			Mejorado cuando he asistido a clase, sino no	
David Br.	S	Me he interesado más	<b>He comprendido</b>		

			<b>mejor,</b> he practicado más ejercicios		
Manuel	S				
Alejandro	S			Porque la <b>enseñanza se adapta</b> a la persona	y <b>es más fácil</b>

**Resumen. PREGUNTA 13. ¿Han mejorado tus rendimientos y notas escolares, en este curso? ¿Por qué?**

repeticiones	Aportaciones alumnos
9	Todos los alumnos reconocen mejorar el rendimiento escolar y las notas.
2	Mayor interés
4	Enseñanza adaptada a mis necesidades particulares
3	Facilidad de exposición enseñanzas y prácticas
Valoración	<p>Todos los alumnos reconocen mejorar el rendimiento escolar y las notas.</p> <p>Motivada por:</p> <p>Para 2 alumnos, por mayor interés personal.</p> <p>Para 4, cambio de metodología: enseñanza adaptada a cada alumno</p> <p>Para 3, estilo profesor, exponiendo los contenidos de forma fácil</p>

PREGUNTA 14	Realiza una aportación personal para mejorar la comprensión de los temas en los alumnos que realicen el próximo curso.	
alumno	tipos respuestas	
	1	2
Roció (contr)		
Radwan		Ayudar a los que no tienen nivel
Abdel		Mejorar enseñanza lengua alumnos extranjeros
David	Esta forma de trabajo está	

	muy bien	
José (contr)		
Adrián	Seguir la misma línea, basada en los conocimientos de cada uno, y las historias cercanas	
Ángel		Mejorar comprensión alumnos extranjeros
Jamal (contr)		
Jhonny	Programación este curso muy bien	Aumentar más horas matemáticas y lengua
David Br.	Seguir este ritmo, creo que está muy bien	
Manuel (nuevo)	Que vengan. Esto ayuda a estudiar y trabajar mejor	
Alejandro(nuevo)	Mi trabajo personal y experiencia fuera de clase	

**Resumen. PREGUNTA 14. Realiza una aportación personal para mejorar la comprensión de los temas en los alumnos que realicen el próximo curso.**

repeticiones	Aportaciones alumnos
3	Mejorar la comprensión de la lengua a los alumnos extranjeros
2	Mejora el interés y la experiencia
3	Mantener la metodología de trabajo y su programación.
1	Aumentar horas lectivas en matemáticas y lengua
Valoración	<p>Aportaciones de los alumnos para la mejora en cursos posteriores:</p> <p>Aspectos personales: Mejorar la comprensión de la lengua a los alumnos extranjeros.</p> <p>Metodológicos: Mantener la metodología de trabajo y su programación.</p> <p>Profesor/estilo enseñanza: Mejora el interés y la experiencia individual de los alumnos.</p> <p>Sistema educativo: Aumentar horas lectivas en matemáticas y lengua</p>



### C. Anexo 3. Unidades Didácticas

UNIDADES DIDACTICAS. PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, CURSO 2012-2013. PERFIL: AUXILIARES DE RESTAURANTE-BAR

#### ***UNIDAD DIDÁCTICA 1. Historia y sus aportaciones económico-culturales***

#### **GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD**

DENOMINACIÓN	Bases históricas de nuestra evolución económico-cultural.
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Módulo II: Desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 3: Cultura, sociedad y recursos comunitarios. <b>Contenido:</b> 1. Características fundamentales del medio social y cultural.
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes, e india. Se pretende que a través del conocimiento de las aportaciones de las diversas culturas a nuestro entorno de convivencia, conozcan los elementos históricos identitarios que los diferencia y a su vez los unen, con los demás pueblos y regiones; que les permita establecer lazos de respeto y cooperación mutua para el desarrollo de la convivencia y progreso personal, familiar y local.
OBJETIVO GENERAL	Conocer, comprender y respetar la identidad cultural propia y ajena, mediante la aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia. (DBC: B-II, 11).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Desarrollar el conocimiento de los elementos básicos de la formación cultural de su entorno y de una cultura regional común.</li><li>2. Comprender las aportaciones de las diversas culturas a la realidad social y económica actual.</li><li>3. Reconoce y argumenta el derecho propio y ajeno a expresar y conservar la propia cultura, en el marco del respeto a la convivencia democrática.</li></ol>
TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª: Aprendizaje. 2ª: Trabajo personal. 3ª: Trabajo de grupo.
METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Toma los referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno.</li><li>- Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos.</li><li>- Implica actitud participativa del alumno.</li></ul> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo.</li><li>- Se asimila por compromiso entre el grupo.</li></ul>

CONTENIDOS	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las diferentes fases históricas y culturales de la Región de Murcia: ejemplos y origen.</li> <li>- Aspectos locales: Momentos históricos claves para las transformaciones económicas, culturales y sociales.</li> <li>- Aportaciones de cada fase histórica a la configuración del medio económico y social.</li> <li>- El conocimiento histórico, como base del derecho a las expresiones culturales y defensa de la cultura propia, en el marco de la convivencia democrática.</li> </ul> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de textos referentes a la historia local y los cambios socio-económicos. Información global sobre los hechos históricos antecedentes y actuales: causas, tipos, desarrollo, etc.</li> <li>2. Visualizaciones videos sobre historia local y su conexión regional. Exposición de experiencias y opiniones propias, y referencias de los alumnos inmigrantes.</li> <li>3. Trabajo personal: Realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal en la sesión y en la salida cultural.</li> <li>4. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>5. Trabajo de grupo: Comparación entre los distintos trabajos y lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de aportaciones de las diversas culturas a la sociedad actual. Realización trabajo personal final, con aportaciones grupo y profesor, y propuestas de convivencia.</li> </ol> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y respeto de las identidades.</li> </ul>
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura texto sobre “Poblamiento y económica en la comarca del Campo de Cartagena- Jimenado”, publicado en la Revista de Antropología, de la Universidad de Murcia. Autor: Domingo Pedreño y Ros</li> <li>- Cuaderno Didáctico: Historia de Torre Pacheco. Cómic de la Oficina de Municipal de Turismo del Ayuntamiento de Torre Pacheco. Asesor histórico: José Miguel Rodríguez Buendía. 2007.</li> <li>- Presentación y video, sobre evolución económica de Torre Pacheco. Ciclo de conferencias Historia de Torre Pacheco, patrocinadas por Ayuntamiento Torre Pacheco. Autor: Domingo Pedreño y Ros.2006.</li> <li>- Aportaciones de vivencias y relatos personales de los alumnos del municipio e inmigrantes comparativos entre las referencias culturales de este contexto y en su país de origen.</li> </ul>

TRANSVERSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: La convivencia democrática, el derecho a la propia cultura y el respeto a los “otros”.</p>
EVALUACIÓN	<p>1ª Inicial: Conocimientos previos.  2ª Procesual: Adquisición de conocimientos y actitudes personales.  3ª Final: Adquisición de compromiso y conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p>CRITERIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos, calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación: personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>

## *UNIDAD DIDÁCTICA 2. PATRIMONIO*

### GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD

DENOMINACIÓN	EL PATRIMONIO CULTURAL
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Módulo II: Desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 3: Cultura, sociedad y recursos comunitarios. <b>Contenido:</b> 2. Rasgos y expresiones de la cultura
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes, e india. Se pretende que a través del conocimiento de los restos culturales y patrimoniales de su entorno de convivencia, conozcan los elementos identitarios que los diferencia y a su vez los unen, con los demás pueblos y regiones; que les permita establecer lazos de respeto y cooperación mutua para el desarrollo de la convivencia y progreso personal, familiar y local.
OBJETIVO GENERAL	Conocer, comprender y respetar la identidad cultural propia y ajena, mediante la aportación del patrimonio local, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia. (DBC: B-II, 11).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Desarrollar el conocimiento de los elementos patrimoniales de su entorno y de una cultura regional común.</li> <li>5. Comprender la cultural actual, como expresión del pasado de los pueblos y culturas anteriores.</li> <li>6. Potenciar el progreso personal en una comunidad de acogida multicultural, por la tolerancia de la cultura de los otros.</li> </ol>

TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª: Aprendizaje. 2ª: Trabajo personal. 3ª: Trabajo de grupo.
METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo, se parte de referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno. Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos. Implica actitud participativa del alumno.</p> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa. El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo, y se asimila por compromiso entre el grupo.</p>
CONTENIDOS	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos patrimoniales del municipio: ejemplos y origen.</li> <li>- Patrimonio: definición, tipos y cultura que representan.</li> <li>- Aspectos locales y regionales.</li> <li>- Aspectos económicos, religiosos, sociales, laborales, educativos.</li> <li>- Los restos patrimoniales como forma de desarrollo personal y potenciador del respeto y tolerancia del “otro”.</li> </ul> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Lectura de textos referentes a la cultura local y sus restos patrimoniales. Información global sobre los restos culturales antecedentes y actuales: causas, tipos, desarrollo, etc.</li> <li>7. Visitas cercanas a restos patrimoniales. Exposición sobre el patrimonio local y su conexión regional. Exposición de experiencias y opiniones propias, y referencias de los alumnos inmigrantes.</li> <li>8. Trabajo personal: Realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal en la sesión y en la salida cultural.</li> <li>9. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>10. Trabajo de grupo: Comparación entre los distintos trabajos y lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de aportaciones de las diversas culturas a la sociedad actual. Realización trabajo personal final, con aportaciones grupo y profesor, y propuestas de convivencia.</li> </ol> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y respeto de las identidades.</li> </ul>

<b>MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto didáctico sobre patrimonio cultural local. Guía Patrimonial de Torre Pacheco. Autor: Domingo Pedreño y Ros. Tesis Máster. Universidad de Murcia.</li> <li>- Folletos sobre patrimonio de la Oficina de municipal de Turismo. Ayuntamiento de Torre Pacheco. Los Molinos de Viento.</li> <li>- Cuaderno Didáctico: Yacimiento paleontológico: La sima de las Palomas. Oficina de municipal de Turismo. Ayuntamiento de Torre Pacheco</li> <li>- Lecturas sobre rasgos de las diversas culturas que han conformado nuestro presente.</li> <li>- Salida cultural para la visita de elementos patrimoniales cercanos.</li> <li>- Aportaciones de vivencias y relatos personales de los alumnos del municipio e inmigrantes comparativos entre este contexto y en su país de origen.</li> </ul>
<b>TRANSVERSALIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: Paz, igualdad, la tolerancia y otras culturas, religiones, etc.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>1ª Inicial: Conocimientos previos.  2ª Procesual: Adquisición de conocimientos y actitudes personales.  3ª Final: Adquisición de compromiso y conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p><b>CRITERIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos, calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación: personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>

**UNIDAD DIDÁCTICA 3. INMIGRACIÓN: Análisis crítico de los problemas sociales**

**GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD**

DENOMINACIÓN	<b>INMIGRACION: Análisis crítico de los problemas sociales</b>
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Módulo II: Desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 2: Desarrollo criterios morales. <b>Contenido:</b> 9. Análisis crítico de los problemas sociales: Emigración e inmigración
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes, e india. Se pretende que a través de conocimiento de experiencias propias, familiares y de su entorno de convivencia, se limen sus recelos grupales y establezcan lazos de cooperación mutua para el desarrollo de la convivencia y progreso personal, familiar y local.
OBJETIVO GENERAL	Desarrollar del criterio moral mediante al conocimiento general y las aportaciones críticas personales sobre la inmigración
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer y comprender la inmigración como la identidad cultural propia y ajena, aprendiendo a convivir con respeto y tolerancia. (del DBC: B-II, 9).</li> <li>2. Reforzar actitudes personales para el respeto entre distintos.</li> <li>3. Potenciar el progreso personal en una comunidad de acogida multicultural.</li> </ol>
TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª: Aprendizaje. 2ª: Trabajo personal. 3ª: Trabajo de grupo.
METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo, se parte de referentes inmediatos y contextuales familiares y de contexto lo que sabe el alumno. Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos. Implica actitud participativa del alumno.</p> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa. El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo, y se asimila por compromiso entre el grupo.</p>

CONTENIDOS	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución de la población mundial: causas e implicaciones.</li> <li>- Migraciones: causas, tipos, motivaciones.</li> <li>- La inmigración:</li> <li>- Aspectos personales, familiares y locales.</li> <li>- Aspectos económicos, religiosos, sociales, laborales, educativos.</li> <li>- Datos estadística local.</li> <li>- La inmigración como forma de desarrollo personal y progreso socio-económico.</li> </ul> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de textos y estadísticas referentes a la inmigración local. Información global de la población y movimientos migratorios en el mundo: causas, tipos, desarrollo población, etc. Exposición experiencias y opiniones propias, sobre convivencia, racismo, trabajo, religión, deslocalización, familia, etc., referentes a las migraciones.</li> <li>2. Trabajo personal: Realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal en la sesión. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>3. Trabajo de grupo: Comparación entre los distintos trabajos y lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de aportaciones y dificultades de los inmigrantes a la sociedad. Realización trabajo personal final, con aportaciones grupo y profesor, y propuestas de convivencia.</li> </ol> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y respeto de las identidades.</li> </ul>
MATERIALES Y RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto didáctico sobre población y migraciones.</li> <li>- Estadísticas locales de evolución de la población inmigrante e incidencia de los distintos países.</li> </ul>

DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento de COAG, sobre la realidad de la inmigración en el Campo de Cartagena y aportaciones a la contratación de trabajadores extranjeros.</li> <li>- Aportaciones de vivencias y relatos personales, familiares y locales de los alumnos como inmigrantes en este contexto y país de acogida</li> </ul>
TRANSVERSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: Paz, igualdad, consumo, otras culturas, religiones, etc.</p>
EVALUACIÓN	<p>1ª Inicial: Conocimientos previos.</p> <p>2ª Procesual: Adquisición de conocimientos y actitudes personales.</p> <p>3ª Final: Adquisición de compromiso y conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p><b>CRITERIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos, calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación: personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>

### **UNIDAD DIDÁCTICA 4. RELIEVE, FLORA Y FAUNA**

#### **GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD**

DENOMINACIÓN	EL ENTORNO FÍSICO, FLORA Y FAUNA.
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Módulo II: Desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 4: Mundo físico y educación ambiental. <b>Contenido:</b> 6. Elementos básicos en que se desenvuelve su vida: Aspectos geográficos, relieve y clima. Flora y fauna.
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes, e india. Se pretende que a través del conocimiento de su entorno geográfico actual y el de sus países de origen, conozcan los elementos identitarios que los diferencian y a su vez los unen, con los demás pueblos y regiones; que les permita establecer la diversidad física entre las distintas regiones y les sirva para entender y convivir con lo local.
OBJETIVO GENERAL	Conocer y analizar los rasgos y mecanismos fundamentales del medio físico, con especial relevancia a los de su entorno. (DBC: B-II, 18).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer e identificar los aspectos básicos de su entorno: aspectos físicos, relieve y clima.</li> <li>2. Comprender la interacción del entorno físico con el desarrollo de la flora y fauna.</li> <li>3. Potenciar por la diversidad física de otros pueblos, la tolerancia de la cultura del “otro” y de sus rasgos identitarios.</li> </ol>
TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª: Aprendizaje. 2ª: Trabajo personal. 3ª: Trabajo de grupo.
METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo, se parte de referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno. Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos. Implica actitud participativa del alumno.</p> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa. El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo, y se asimila por compromiso entre el grupo.</p>
CONTENIDOS	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos del entorno del municipio: montes, ríos, ramblas, vías de comunicación, etc.</li> <li>- El clima: tipos y características que le definen.</li> <li>- Flora y fauna: aspectos locales y regionales. Incidencias en el consumo alimentario.</li> <li>- Comparación con otros entornos físicos y naturales, como forma de desarrollo personal y a la propia identidad del “otro”.</li> </ul> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura y exposición de documentos referentes a la las características físicas del entorno y región. Realización de gráficos y mapas temáticos.</li> </ol>

	<p>2. Información global sobre flora, fauna municipal.</p> <p>3. Observación cercana de los elementos físicos y del relieve. Observación de la flora y fauna local y su conexión regional. Exposición de experiencias y opiniones propias, y referencias de los alumnos inmigrantes.</p> <p>4. Trabajo personal: Realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal en la sesión y en la salida cultural.</p> <p>5. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</p> <p>6. Trabajo de grupo: Comparación entre los distintos trabajos y lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de aportaciones de las diversas culturas a la sociedad actual. Realización trabajo personal final, con aportaciones grupo y profesor, y propuestas de convivencia.</p> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y respeto de las identidades.</li> </ul>
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno Didáctico: El Cabezo Gordo de Torre Pacheco. Flora y fauna. Oficina de municipal de Turismo. Ayuntamiento de Torre Pacheco.</li> <li>- Cuaderno didáctico: La ruta verde de Torre Pacheco. Aspectos físicos y producción alimenticia en el municipio. Importancia del Canal del Tránsito Tajo-Segura.</li> <li>- Elaboración de mapas temáticos y collage de plantas autóctonas del entorno.</li> <li>- Salida observacional para la identificación de elementos físicos, flora y fauna del entorno.</li> <li>- Aportaciones de vivencias y relatos personales de los alumnos del municipio e inmigrantes comparativos entre este contexto y en su país de origen.</li> </ul>
TRANSVERSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: la diversidad física, humana, y la identidad de otras culturas, etc., como medio para el respeto y la convivencia entre “distintos”.</p>
EVALUACIÓN	<p>1ª Inicial: Conocimientos previos.</p> <p>2ª Procesual: Adquisición de conocimientos y actitudes personales.</p> <p>3ª Final: Adquisición de compromiso y conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p>

	<b>CRITERIOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos, calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación: personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>
--	--

***UNIDAD DIDÁCTICA 5. Desarrollo sostenible y medio ambiente.***

**GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD**

DENOMINACIÓN	Conservación y desarrollo del medio ambiente.
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Módulo II: Desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 4: Mundo físico y educación ambiental. <b>Contenido:</b> 12. Respeto y conservación del medio ambiente. Uso responsable de los recursos. El desarrollo sostenible.
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes, e india. Se pretende que a través del conocimiento de su entorno geográfico actual y el de sus países de origen, conozcan los elementos que deterioran el medio y propongan medidas para su conservación y desarrollo, común con los demás pueblos y regiones; que les permita establecer la diversidad del medio ambiente entre las distintas regiones y les sirva para respetar y conservar el local como acción personal en su inmediato cercano.
OBJETIVO GENERAL	Comprender la interacción que se establece entre los seres vivos y el medio ambiente y valorar el impacto de la acción humana sobre el equilibrio medioambiental. (DBC: B-II, 19).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer e identificar las actuaciones humanas y mecanismos de deterioro del medio físico.</li> <li>2. Comprender el impacto de la acción humana sobre el equilibrio medio ambiental.</li> <li>3. Comprender la necesidad de un desarrollo sostenible</li> <li>4. Potenciar la acción personal como forma de actuar contra la degradación del medio.</li> </ol>
TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª: Aprendizaje. 2ª: Trabajo personal. 3ª: Trabajo de grupo.

METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo, se parte de referentes inmediatos y contextuales que conoce el alumno. Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos. Implica actitud participativa del alumno.</p> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa. El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo, y se asimila por compromiso entre el grupo.</p>
CONTENIDOS	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto y conservación el medio ambiente.</li> <li>- Uso responsable de los recursos.</li> <li>- El desarrollo sostenible. El consumo adecuado.</li> <li>- Aportación personal mediante el hábito al “reciclaje”</li> </ul> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura y exposición de documentos referentes a actuaciones humanas en el medio ambiente próximo y lejano.</li> <li>2. Información global sobre desarrollo sostenible y uso responsable de los recursos.</li> <li>3. Observación cercana de acciones empresariales con deterioro del medio. Observación actuaciones de conservación de la flora y fauna local y su conexión regional. Exposición de experiencias y opiniones propias, y referencias de los alumnos inmigrantes.</li> <li>4. Implicación de actuación personal en la limpieza, reciclaje, y clasificación de basuras y excedentes en el entorno escolar y familiar.</li> <li>5. Trabajo personal: Realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal en la sesión y en la salida cultural.</li> <li>6. Exposición personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>7. Trabajo de grupo: Comparación entre los distintos trabajos y lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de aportaciones de las diversas culturas a la sociedad actual. Realización trabajo personal final, con aportaciones grupo y profesor, y propuestas de convivencia.</li> </ol> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo espíritu crítico como medio de progreso.</li> <li>- Compromiso con el medio como forma de conservación ambiental y respeto de las identidades.</li> </ul>
MATERIALES Y RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno Didáctico: El Cabezudo de Torre Pacheco. Actuaciones en el “Espacio natural protegido”. Oficina de municipal de Turismo. Ayuntamiento de Torre Pacheco.</li> </ul>

DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno desarrollo curricular PRAXIS nº 468 pág. 56 y siguientes.</li> <li>- Lectura y recortes de prensa regional, “Diario La Verdad” de Murcia, para identificar actuaciones contra el medio y acciones para su protección. La acción sobre los residuos urbanos.</li> <li>- Salida observacional para la identificación actuaciones humanas sobre desarrollo sostenible del entorno.</li> <li>- Aportaciones de vivencias y relatos personales de los alumnos del municipio e inmigrantes comparativos entre este contexto y en su país de origen.</li> </ul>
TRANSVERSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: la diversidad física, humana, y la identidad de otras culturas, etc., como medio para el respeto y la conservación del patrimonio medioambiental de los otros, y como una forma de racionalización de las fuentes de energía y su consumo.</p>
EVALUACIÓN	<p>1ª Inicial: Conocimientos previos.  2ª Procesual: Adquisición de conocimientos y actitudes personales.  3ª Final: Adquisición de compromiso y conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p>CRITERIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos, calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación: personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>

### **UNIDAD DIDÁCTICA 6. ALIMENTACIÓN SANA**

#### **GUÍA DIDACTICA DE LA UNIDAD**

DENOMINACIÓN	Alimentación saludable: La dieta
JUSTIFICACIÓN	Desarrollo curricular PCPI. Modulo II: Desarrollo personal, sociocultural y ciudadanía. Bloque 5: Educación para la salud

	individual y colectiva. <b>Contenido:</b> Alimentación saludable: suficiente y equilibrada
INTRODUCCIÓN	Unidad idónea por ser una clase multicultural, formada con alumnos españoles, ecuatorianos, magrebíes, e india. Se pretende que a través de conocimiento de los hábitos sanos alimenticios, apoyados en sus experiencias propias, familiares y de su entorno de convivencia, que conozcan las bases de la alimentación y la influencia de la alimentación de las diversas culturas, por ser ellos distintos orígenes.
OBJETIVO GENERAL	Conocer los aspectos básicos de la alimentación y la dieta alimenticia.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Conocer y comprender los aspectos básicos de la alimentación y ponerlos en relación con la salud individual y colectiva. (del DBC: B-II, 16).</li> <li>5. Reforzar actitudes personales para una alimentación responsable.</li> <li>6. Potenciar el progreso personal e integración socio-cultural en una comunidad de acogida multicultural, por el conocimiento de los hábitos gastronómicos de los distintos países de origen de los compañeros.</li> </ol>
TEMPORALIZACIÓN	3 SESIONES: 1ª: Aprendizaje. 2ª: Trabajo personal. 3ª: Trabajo de grupo.
METODOLOGÍA	<p>1ª fase. Enseñanza individualizada. El aprendizaje significativo, se parte de referentes inmediatos y contextuales familiares y de contexto lo que sabe el alumno. Se parte del procedimiento (actividades) para llegar a asimilar los conceptos. Implica actitud participativa del alumno.</p> <p>2ª fase. Enseñanza cooperativa. El aprendizaje se forma con las aportaciones y discusión crítica del grupo, y se asimila por compromiso entre el grupo.</p>
CONTENIDOS	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos básicos en la alimentación: Hidratos de carbono, proteínas, grasas. Calorías. Crecimiento.</li> <li>- Necesidades alimenticias. Características energéticas de los alimentos básicos. Proporción y necesidades de consumo en adolescentes. Riesgos para la salud.</li> <li>- La “pirámide alimenticia”: grupos, alimentos, valor energético y límites de consumo. La dieta.</li> <li>- Aspectos personales, familiares y locales.</li> <li>- Aspectos de la alimentación: religiosos, integración social, conocimiento e intercambio cultural, costumbres según países, clima y cultural.</li> <li>- Conocimiento del ciclo agrícola en nuestro pueblo y región.</li> <li>- Agricultura local. Comparación con las agriculturas de otras regiones.</li> <li>- Comparación con la alimentación en otras culturas.</li> <li>- La gastronomía como punto de encuentro para el conocimiento y desarrollo socio-cultural, la integración, y el desarrollo personal y colectivo.</li> </ul>

	<p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Lectura de textos, informes y referentes personales sobre las dietas alimenticias. Información local sobre procedimientos agrícolas y movimientos regionales y en el mundo: origen, tipos, desarrollo, etc.</li> <li>7. Exposición experiencias y opiniones propias, sobre alimentación en los países de origen de los inmigrantes. Comparación con otras dietas y sus aportaciones. Influencia de las religiones y otras culturas.</li> <li>8. Paseo observacional por entorno cercano del centro para observar las plantaciones agrícolas, tipos de productos, procedimientos de explotación y recolección, etc.</li> <li>9. Trabajo personal: Realización de un trabajo que refleje lo aprendido a nivel personal en la sesión. Elaboración de una dieta personal, para entregar a su familia. Exposición del personal del trabajo realizado por cada alumno.</li> <li>10. Trabajo de grupo: Comparación entre los distintos trabajos y lagunas en cada uno de ellos. Organización y secuenciación de la información expuesta en el trabajo personal, con las aportaciones de cada uno de los demás compañeros y control del proceso por el profesor, hasta completar los máximos contenidos en relación a los objetivos marcados en la Unidad Didáctica. Reflexión conjunta de aportaciones de los sistemas alimenticios de otros países. Realización trabajo personal final del aprendizaje, con las aportaciones grupo y profesor, y las aportaciones de las dietas de otros pueblos, a la convivencia, el respeto y el conocimiento de los otros.</li> </ol> <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el conocimiento y la formación.</li> <li>- Interés por la lectura y escritura.</li> <li>- Desarrollo espíritu crítico como medio de progreso personal y colectivo.</li> <li>- Compromiso como medio de resolución de conflictos y respeto de las identidades.</li> </ul>
<p>MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto didáctico sobre alimentación en niños y adolescentes. Dr. Juan Madrid Conesa. Consejería Sanidad (CARM)</li> <li>- Cuadernos didácticos “La ruta verde de Torre Pacheco”, “del campo a la mesa”. Concejalía de turismo. Ayuntamiento de Torre Pacheco.</li> <li>- Observación de las producciones agrícolas del entorno del centro.</li> <li>- Aportaciones de relatos personales, familiares y locales sobre la alimentación en nuestro pueblo y de los alumnos inmigrantes.</li> </ul>
<p>TRANSVERSALIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la lectura con fuente de conocimiento.</li> <li>- Fomento de la escritura como medio de expresión de ideas y conocimientos.</li> <li>- Fomento y desarrollo del análisis crítico como medio de resolución de conflictos y progreso personal y comunitario.</li> </ul> <p>Relación con: Paz, igualdad, consumo, otras culturas, religiones, etc.</p>

EVALUACIÓN	<p>1ª Inicial: Conocimientos previos.  2ª Procesual: Adquisición de conocimientos y actitudes personales.  3ª Final: Adquisición de compromiso y conocimiento compartido grupal de los objetivos.</p> <p><b>CRITERIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de conocimientos: 10 datos mínimos de cada una de las cuestiones.</li> <li>- Organización de la información: bloques de conocimiento, relación entre contenidos, calidad del texto.</li> <li>- Planteamiento y desarrollo del discurso.</li> <li>- Opinión crítica y aportaciones positivas a la convivencia.</li> <li>- Interés y motivación: personal, educativa y social, en la actividad.</li> </ul>
------------	---

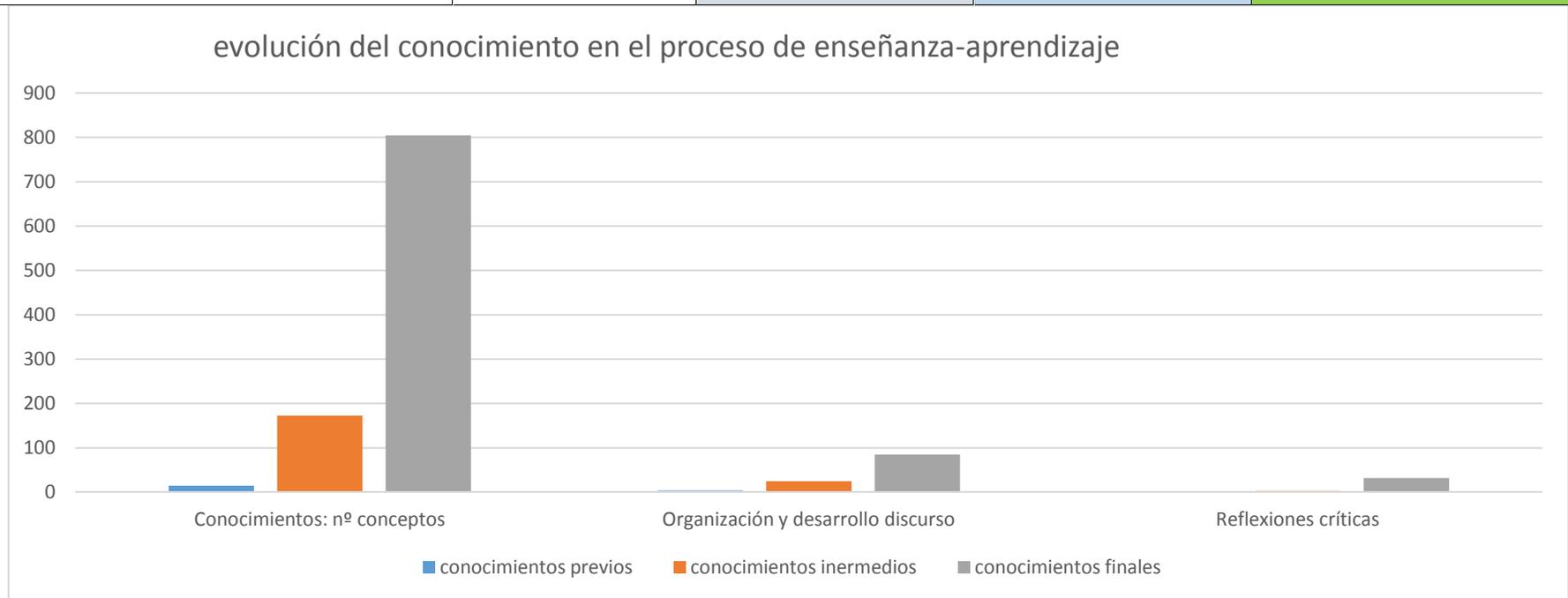
## D.ANEXO 4. VACIADO DATOS DE LAS UNIDADES DIDACTICAS REALIZADAS (2012-2013)

### Vaciado datos unidad didáctica 1. Historia y sus aportaciones económico-culturales.

Alumno/a	Conocimientos previos			Conocimientos intermedios			Conocimientos finales		
	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas
Mirian	5	1	1	26	3	1	79	8	6
Juan	0	0	0	10	2	0	20	3	1
Robert	0	0	0	16	2	0	55	8	1
Inma	0	0	0	6	1	0	106	11	5
Marina	0	0	0	21	2	0	134	11	5
Ghizlane	0	0	0	11	3	1	66	7	1
Rachida	0	0	0	11	2	0	71	6	1
Ajaib	0	0	0	8	2	0	26	5	1
Tana	0	0	0	29	4	0	117	12	6
Noelia	0	0	0	9	1	0	95	10	4
Iván	10	3	1	27	3	1	36	6	1
Totales grupo	15	4	2	173	25	3	805	85	32

Datos por fases de conocimiento

Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	15	173	805	365,31 %
Organización y desarrollo discurso	4	25	85	240,00 %
Reflexiones críticas	2	3	32	966,66 %

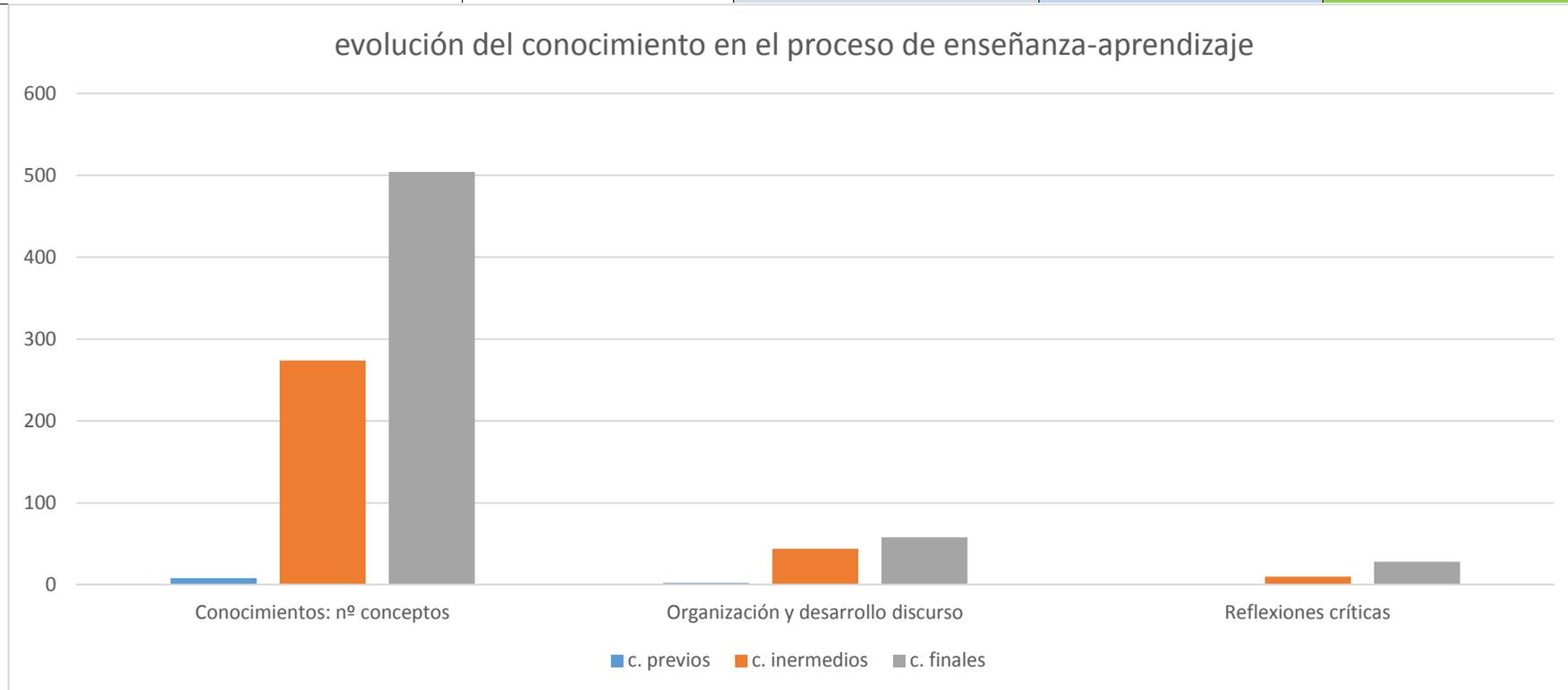


**Vaciado datos Unidad Didáctica 2. *Desarrollo sostenible y medio ambiente.***

Alumno/a	Conocimientos previos			Conocimientos intermedios			Conocimientos finales		
	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexione s críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexione s críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas
Juan	0	0	0	19	3	1	27	4	2
Robert	0	0	0	11	7	0	7	0	1
Inma	0	0	0	31	4	1	73	7	4
Mirian	8	2	0	34	6	1	34	6	1
Ghizlane	0	0	0	29	4	1	63	8	4
Marina	0	0	0	46	7	2	95	10	4
Noelia	0	0	0	32	4	0	41	6	2
Tania	0	0	0	34	4	2	108	10	6
Raquel	0	0	0	38	5	2	56	7	4
Totales grupo	8	2	0	274	44	10	504	58	28

Datos por fases de conocimiento

Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	8	274	504	83,94 %
Organización y desarrollo discurso	2	44	58	31,81 %
Reflexiones críticas	0	10	28	180 %

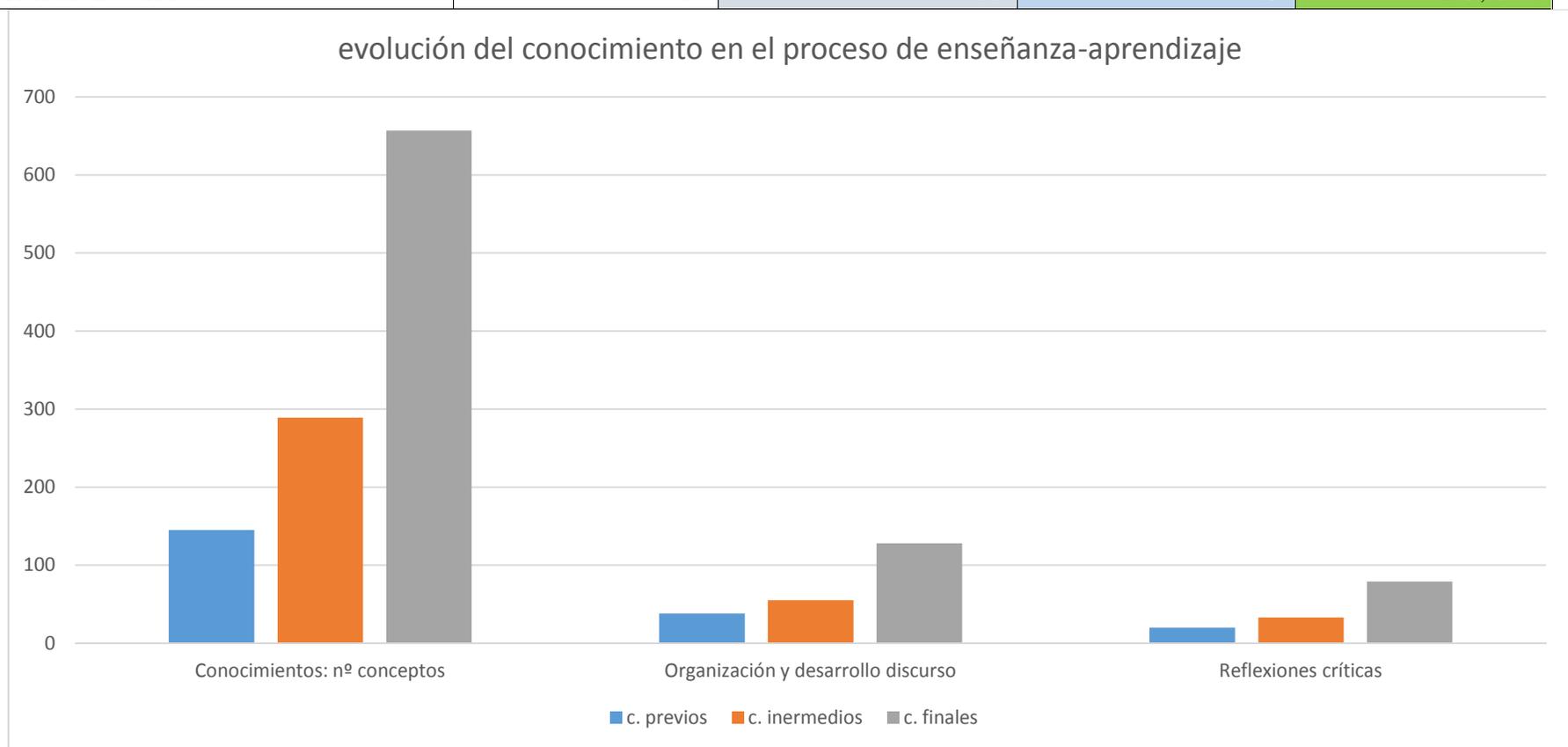


**Vaciado datos Unidad Didáctica 3. Análisis crítico de los problemas sociales. EMIGRACIÓN e INMIGRACIÓN**

Alumno/a	Conocimientos previos			Conocimientos intermedios			Conocimientos finales		
	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexione s críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexione s críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas
Mirian	18	3	1	35	4	3	63	9	5
Juan	7	2	1	9	3	2	17	6	3
Robert	15	3	2	20	4	1	31	6	4
Inma	12	2	2	15	3	3	48	14	9
Marina	15	4	2	35	8	7	78	20	11
Ghizlane	9	5	2	15	4	2	55	12	7
Rachida	8	3	2	10	3	2	24	6	5
Noelia	20	3	1	45	8	3	60	9	6
Tania	11	4	1	24	6	3	86	20	11
Raquel	11	2	1	25	5	2	148	14	10
A. Sing	4	2	1	17	3	2	34	10	6
Iván	15	5	4	14	4	3	13	2	2
Totales grupo	145	38	20	289	55	33	657	128	79

Datos por fases de conocimiento

Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	145	289	657	127,33 %
Organización y desarrollo discurso	38	55	128	132,72 %
Reflexiones críticas	20	33	79	139,39 %

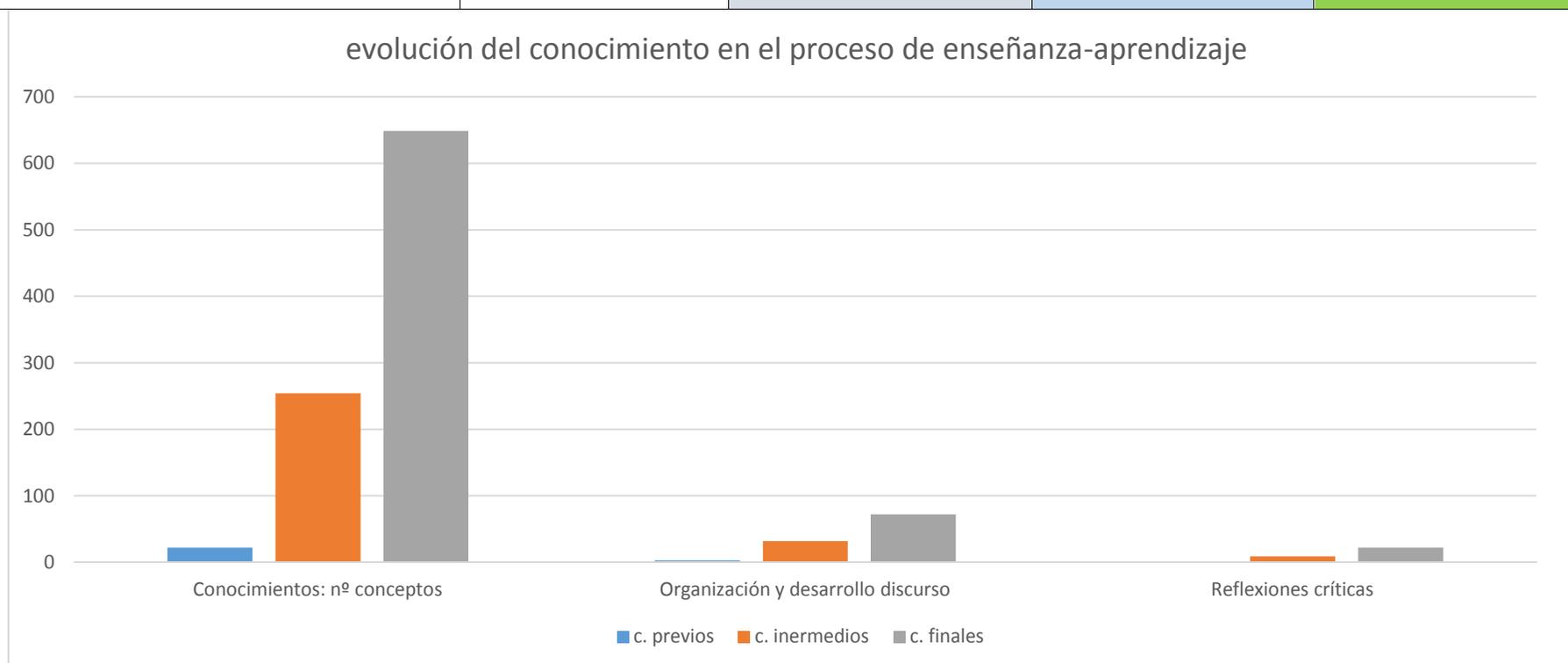


**Vaciado datos Unidad Didáctica. 4. RELIEVE, FLORA Y FAUNA**

Alumno/a	Conocimientos previos			Conocimientos intermedios			Conocimientos finales		
	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas
Mirian	2	0	0	22	3	1	94	7	4
Juan	2	0	0	14	2	0	21	2	0
Robert	0	0	0	18	2	1	50	5	2
Inma	2	0	0	30	3	1	92	9	3
Ghizlane	4	1	0	20	3	1	44	7	1
Rachida	5	1	0	18	4	1	48	8	2
Noelia	4	1	0	34	4	1	87	9	2
Tania	0	0	0	49	5	1	102	12	4
Raquel	3	0	0	20	2	1	51	6	3
A. Sing	0	0	0	29	4	1	60	7	1
Totales grupo	22	3	0	254	32	9	649	72	22

Datos por fases de conocimiento

Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	22	254	649	155,52 %
Organización y desarrollo discurso	3	32	72	125,00 %
Reflexiones críticas	0	9	22	144,44 %

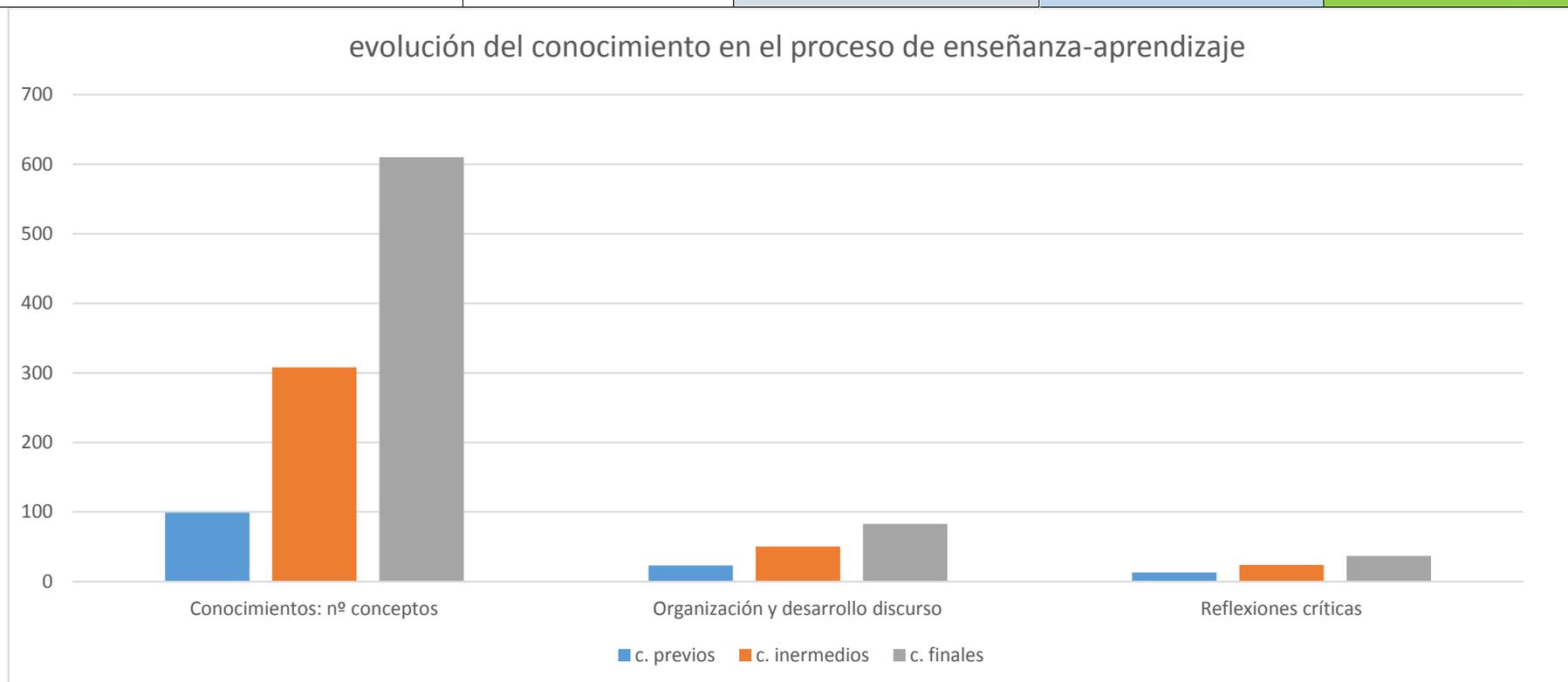


Vaciado datos Unidad Didáctica. 5. *Desarrollo sostenible y medio ambiente.*

Alumno/a	Conocimientos previos			Conocimientos intermedios			Conocimientos finales		
	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexiones críticas	Conoci- miento: nº conceptos	Organización y desarrollo discurso	Reflexione s críticas
Mirian	14	4	3	24	4	3	107	12	6
Juan	4	1	1	11	2	1	15	3	1
Robert	0	0	0	31	3	1	45	6	3
Ivan	13	3	1	14	3	1	52	9	5
Marina	13	3	1	43	8	3	78	8	3
Rachida	6	1	1	43	7	3	59	8	3
Noelia	10	3	1	29	5	2	64	10	3
Tania	13	3	2	47	8	4	83	11	6
Raquel	26	5	3	37	5	3	57	8	4
A. Sing	0	0	0	29	5	3	50	8	3
Totales grupo	99	23	13	308	50	24	610	83	37

Datos por fases de conocimiento

Ítem/cuestión	Conocimientos previos	Conocimientos intermedios	Conocimientos finales	% incremento intermedio-final
Conocimientos: nº conceptos	99	308	610	98,05 %
Organización y desarrollo discurso	23	50	83	66,00 %
Reflexiones críticas	13	24	37	54,16 %





## ANEXO 5. Algunas FICHAS-DIARIO de profesor

### Fichas de control de actividades

Ficha 1

TEMA/ OBJETIVOS	Módulo II Sociocultural.  Bloque 1.  Maduración personal y habilidades básicas. Contenido: Identidad personal y conocimiento de sí mismo.  Objetivos: desarrollar el conocimiento de sí mismo y adquirir confianza en su propia capacidad y motivación para el progreso personal
ASPECTOS POSITIVOS	Potencia la necesidad de atención del que está hablando.  Potencia la memoria en recordar los datos de los compañeros anteriores.  Se mantiene el interés en la clase por ver que alumno va recordando mayor cantidad de datos de los compañeros.  El profesor va tomando una primera referencia del interés de cada alumno a realizar una tarea.  El profesor percibe la atención de los alumnos y de cuales intentan romper el sistema.  Estimula el desarrollo de la capacidad de atención, comprensión y memoria.  Valoran la capacidad de atención y expresión ante los demás.  Sirve estímulo ante los demás y de autoconfianza en sí mismo y de sus capacidades, al ser capaz de recordar los nombres y circunstancia de 15 compañeros a la vez

ASPECTOS NEGATIVOS	<p>Carencia de hábitos de atención.</p> <p>Rechazo del trabajo, al no tener interés por realizar el ejercicio de atención.</p> <p>Falta de hábitos de trabajo personal no monitorizado.</p> <p>Falta de experiencia en trabajo personal con rendimiento de tarea. Falta de hábitos de escritura.</p> <p>Falta de expresión escrita.</p> <p>Llegar a controlar que la cadena de información y la tarea no se rompa por falta de compostura de los alumnos disruptivos.</p>
OBSERVACIONES/ PROCESO	<p>Presentación de cada alumno a los demás.</p> <p>El primer alumnos de presenta, dando sus características distintivas,</p> <p>El siguiente, dice las características distintivas del anterior y cierra con las suyas.</p> <p>El siguiente, dice las características distintivas de los anteriores y cierra con las suyas, el siguiente dice las características distintivas de los anteriores y cierra con las suyas.</p> <p>Los siguientes los mismo de tal forma que el alumno número 12 debe recordar las características de cada uno de los anteriores y cierra a con los suyos, y se repite con los cinco primeros iniciales a fin de que estos recuerden también a los anteriores.</p>
TRABAJO	<p>A la finalización de las intervenciones el alumno, realiza un cuadro resumen de la actividad.</p>

Ficha 2

<p>TEMA/ OBJETIVOS</p>	<p>Modulo desarrollo personal, socio-cultural y para la ciudadanía. Bloque 2. Desarrollo criterio moral. Contenido: Análisis crítico de los problemas sociales (paro, pobreza y violencia de género).</p>
<p>ASPECTOS POSITIVOS</p>	<p>Planteamiento y reflexión desde los conocimientos personales y familiares. Interés por las informaciones por ser relativas a su pueblo y entornos de convivencias. Diversidad de textos sobre los que estudiar la las informaciones sobre paro, pobreza y violencia de genero. Permite que cada uno realice individualmente y diferenciadamente su trabajo respecto a su compañero. Permite individualizar el trabajo, presentando cada uno su opción, diferente a la de sus compañeros. Se empieza a crear hábito en el estilo metodológico de trabajo.</p>
<p>ASPECTOS NEGATIVOS</p>	<p>Carencia de hábitos de lectura. No pasan de leer el titular. Rechazo del trabajo, al no tener un modelo único y directo que copiar. Falta de hábitos de trabajo personal no monitorizado. Falta de experiencia en trabajo personal con rendimiento de tarea. Falta de hábitos de escritura. Falta de expresión escrita. Bloqueo ante la página en blanco. Falta de experiencia en la organización de los datos.</p>
<p>OBSERVACIONES/</p>	<p>Secuencia del trabajo: 1. Identificación de los problemas por la propia experiencia personal</p>

<b>PROCESO</b>	<p>2. Características asociadas a cada problema</p> <p>3. Identificación de estos problemas en un periódico local.</p> <p>4. Conceptualización general.</p> <p>Lectura del Periódico local EL NOTICIERO.</p> <p>Sesión discusión de grupo.</p> <p>Revisión y reorientación con las aportaciones de los compañeros.</p> <p>Entrega de trabajos.</p> <p>Tiempo de ejecución 2,30 horas</p>
----------------	--

Ficha 3

<b>TEMA/ OBJETIVOS</b>	<p>Módulo II. Desarrollo personal, socio-cultural y para la ciudadanía.</p> <p>Bloque 3.</p> <p>Cultura sociedad y recursos comunitarios</p> <p>Contenido: Rasgos y expresiones de la cultura.</p>
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<p>Planteamiento y reflexión desde rasgos culturales municipales.</p> <p>Interés por el conocimiento del entorno cultural y patrimonio local.</p> <p>Diversidad de situaciones sobre los que evaluar la calidad, dificultad y eficiencia de su esfuerzo personal y profesional.</p> <p>Permite que cada uno realice individualmente y diferenciadamente su trabajo respecto a su compañero.</p>

	<p>Permite individualizar el trabajo, presentando cada uno su opción, diferente a la de sus compañeros.</p> <p>Se empieza a crear hábito en el estilo metodológico de trabajo.</p>
ASPECTOS NEGATIVOS	<p>Bajos hábitos de escritura. No pasan de escribir unas líneas con titulares</p> <p>Rechazo del trabajo de razonamiento personal, al no tener un modelo único y directo que copiar.</p> <p>Bajo hábito de trabajo personal no monitorizado.</p> <p>Poca experiencia en trabajo personal con rendimiento de tarea.</p> <p>Limitación en la exposición y expresión escrita de pensamientos y opiniones estructuradas con un criterio metodológico.</p> <p>Baja experiencia en la búsqueda sistematizada de información, en revistas, periódicos etc.</p> <p>Su limitación a una expresión de ideas desordenada, de tipo “lluvia de ideas” y su carencia para su reordenación con criterios finalistas.</p>
OBSERVACIONES/ PROCESO	<p>Secuencia del trabajo:</p> <p>Exposición de los objetivos a conseguir por el profesor en la pizarra.</p> <p>1er. Paso:</p> <p>Entrega de la Revista local “La Municipal”, donde buscar información referente a actos institucionales, información sobre recursos sociales, e informaciones y reportajes sobre actos de apoyo a la comunidad acaecidos en el municipio.</p> <p>2º paso:</p> <p>Identificadas instituciones, centros de recursos y centros de apoyos a la comunidad; realización de una “lluvia de ideas” tendente a conocer experiencias de otros centros que presten estos servicios, con informaciones de apoyo del profesor.</p> <p>3er. Paso elaboración de un informe personal, con los distintos servicios prestados por las diversas instituciones, centros de recursos y centros de apoyos a la comunidad.</p>

Alumnos	<p>Asisten 7 alumnos: 3 marroquí y 4 españoles; 6 se marchan tras el recreo; Expulsados: 1; Faltas hoy: 1 alumnos.</p> <p>Día de trabajo: bueno al estar ausentes, alumnos disruptivos.</p> <p>Consecución objetivos: excelente</p>
Desarrollo	<p>Fase 1ª. Nivel Personal</p> <p>Realización de la actividad relacionada con las informaciones de la vida cotidiana del municipio.</p> <p>Fase 2ª. Nivel grupal</p> <p>Igual metodología que la fase personal.</p> <p>Fase 3ª. Puesta en común de grupo.</p> <p>Fase 4ª. Revisión y rectificaciones del trabajo, a la vista de las experiencias de los demás, controladas por el profesor.</p> <p>Presentación del trabajo final y elaboración de una copia para su carpeta de trabajos del curso</p>

Así se confeccionan y archivan en el las fichas de todas las sesiones experimentales realizadas, en nuestro caso y en el ámbito SOCIO\_NATURAL se realizaron 21 fichas.

