

MANUAL DE TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO)

Alejandro Egea Vivancos
Sebastián Molina Puche
José Monteagudo Fernández
M.^a Dolores Palazón Botella



cepoat

CENTRO DE ESTUDIOS DEL PRÓXIMO ORIENTE Y LA ANTIGÜEDAD TARDÍA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

MANUALES DEL CEPOAT 1

MANUAL DE TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
(MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO)

Alejandro Egea Vivancos
Sebastián Molina Puche
José Monteagudo Fernández
M.^a Dolores Palazón Botella

2019

MANUALES DEL CEPOAT 1

AÑO 2019

Reservados todos los derechos por la legislación en materia de Propiedad Intelectual. Durante los primeros doce meses, ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse, almacenarse o transmitirse en manera alguna por ningún medio ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, informático, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo por escrito de la editorial.

COORDINACIÓN DE LA COLECCIÓN:

Laura Arias, Alejandro Egea, José Javier Martínez, Gonzalo Matilla

Los intercambios deberán realizarse a través de:
Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía
Universidad de Murcia
C/ Actor Isidoro Máiquez, 9, 30007, Murcia.
Tlf: +34 868883890
Correo electrónico: cepoat@um.es
URL: <http://www.um.es/cepoat>

Portada: Libros de Ciencias Sociales de Educación Secundaria y Bachillerato.
Fuente: Alejandro Egea Vivancos.
I.S.B.N.: 978-84-946637-8-9
Depósito Legal: MU 18-2019
Edición y Fotocomposición: CEPOAT
Maquetación: Lucía García Carreras, José Javier Martínez García
Impresión a cargo de Compobell S.L.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| <i>INTRODUCCIÓN</i> | 5 |
| <i>CAPÍTULO 1. Primer paso: Toca elegir línea</i> | 9 |
| <i>CAPÍTULO 2. Los tutores y su función..</i> | 13 |
| <i>CAPÍTULO 3. ¿Por dónde empezar? La primera bibliografía</i> | 15 |
| 1. <i>El patrimonio material e inmaterial en la Didáctica de las Ciencias Sociales</i> | 15 |
| 2. <i>Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales para la formación cívica del alumnado</i> | 19 |
| 3. <i>Recursos didácticos en el aula de Ciencias Sociales</i> | 22 |
| 4. <i>Lenguajes cinematográficos al servicio del aprendizaje de la historia: del cine al videojuego</i> | 25 |
| 5. <i>La evaluación de los contenidos de ciencias sociales</i> | 28 |
| 6. <i>Análisis de las programaciones de los departamentos de Ciencias Sociales</i> | 32 |
| 7. <i>Análisis de libros de texto de Geografía, Historia e Historia del Arte en ESO y Bachillerato</i> | 33 |
| 8. <i>Diseño e implementación de actividades y unidades formativas para la evaluación de competencias históricas</i> | 37 |
| 9. <i>El uso de la arqueología y las fuentes materiales para la enseñanza de la Historia</i> | 39 |
| <i>CAPÍTULO 4. Vayamos por partes. ¿Cómo estructurarlo?</i> | 43 |
| 1. <i>Apartados iniciales</i> | 44 |
| 2. <i>Introducción</i> | 46 |
| 3. <i>Nudo del trabajo</i> | 47 |
| 4. <i>Resultados/Conclusiones</i> | 47 |
| 5. <i>Apartados finales</i> | 48 |
| <i>CAPÍTULO 5. La metodología</i> | 49 |
| <i>CAPÍTULO 6. Buscando y procesando la información</i> | 55 |
| <i>CAPÍTULO 7. Referenciando tus fuentes. La citación</i> | 61 |
| <i>CAPÍTULO 8. La terminación del TFM. La apariencia importa</i> | 67 |
| <i>CAPÍTULO 9. La defensa. Sólo ante el peligro</i> | 71 |
| <i>CAPÍTULO 10. Preguntas frecuentes</i> | 73 |

INTRODUCCIÓN

BREVE PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Según la mayoría de las guías docentes relativas al Trabajo Fin de Máster (a partir de este momento TFM) del Máster Universitario en Formación del Profesorado, el TFM se considera una asignatura obligatoria que el estudiante debe cursar para la obtención del título de Máster. Es un trabajo personal y autónomo del estudiante cuya realización tiene por objeto dar cuenta de forma integrada de los contenidos y competencias que se han adquirido con el resto de asignaturas y/o materias que conforman el plan de estudios. Este TFM siempre se desarrolla bajo la supervisión de un tutor o tutora que orienta al estudiante en su elaboración, y debe presentarse y defenderse de forma individual y pública.

Junto a la gran labor que realizan los tutores, este manual pretende servir de ayuda complementaria para los estudiantes que se ven ante el reto de realizar su TFM. Y, aunque este Manual está específicamente diseñado para los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (Especialidad Geografía e Historia) de la Universidad de Murcia, estamos convencidos de que puede servir de gran ayuda para otros estudiantes de otras universidades, pues la esencia del TFM suele ser igual.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA

En el caso del Máster de Formación del Profesorado (Especialidad Geografía e Historia) de la Universidad de Murcia, entre las competencias específicas que, al finalizar la asignatura del TFM, el estudiante habrá conseguido, cabe destacar las siguientes¹:

- CG5. Fomentar en los futuros docentes actitudes que les permitan adoptar un compromiso ético consigo mismo, en relación a la profesión que han elegido, interesados por la calidad de su futuro quehacer docente y preparados para ser modelos de actuación.

- CE1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

- CE3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

1. CG. Competencias Generales. CE. Competencias específicas.

- CE7. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales
- CE11. Participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- CE13. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

En la Universidad de Murcia, el TFM del Máster de Formación del Profesorado se evalúa mediante la entrega de una memoria, una exposición pública y mediante una valoración del respectivo tutor de las tareas realizadas durante el proceso.

A) Memoria (7 puntos máximo)

- Valoración de los apartados de la memoria. Planteamiento de problemas y marco teórico (1.2 puntos máximo)
- Diseño metodológico (de acuerdo con la modalidad de TFM) (1.2 puntos máximo)
- Resultados y análisis de datos (1.4 puntos máximo)
- Conclusiones, consecuencias e implicaciones (1 punto máximo)
- Valoración de la calidad de la redacción (1 punto máximo)
- Informe del tutor (1.2 puntos máximo)

B) Exposición (2 puntos máximo)

- Valoración de la calidad de los recursos, soportes utilizados (1 punto máximo)
- Valoración de la calidad expositiva (1 punto máximo)

C) Defensa del trabajo (1 punto máximo)

- Valoración de la comprensión de las preguntas y de la capacidad de respuesta

ESTRATEGIA DE USO DE ESTE MANUAL

La llegada al Máster Universitario en Formación del Profesorado supone para la mayoría de los estudiantes un cambio brusco en cuanto a temáticas y manera de trabajar. La educación y, en concreto, la investigación educativa, distan bastante de las temáticas de cada una de vuestras especialidades de origen, ya sea Geografía, Historia, Historia del Arte u otras. Por su parte, junto a las clases presenciales, trabajos prácticos y sus correspondientes exámenes de cada una de las asignaturas, los estudiantes deben enfrentarse para culminar el máster con éxito el TFM. Este se convierte en un elemento que, como indica la normativa, procura que el estudiante demuestre de manera global que ha adquirido los contenidos formativos y las competencias asociadas. Es, si se nos permite, la guinda del pastel.

Cada especialidad del máster posee su propia idiosincrasia y en el caso de la de Geografía e Historia, intrínsecamente relacionada con el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, existen ciertos elementos que en ocasiones es necesario subrayar.

Este texto guía o manual que con estas palabras se inicia, debe ser entendido como una herramienta de ayuda más, que debe ser complementada, en gran medida, con la labor indispensable de cada uno de vuestros tutores. Será imposible terminar un buen TFM siguiendo únicamente los próximos consejos o instrucciones, os puede resultar de ayuda cuando os encontréis algo y el tutor no esté a mano. Ojalá que os sea de utilidad.

CAPÍTULO 1

PRIMER PASO: TOCA ELEGIR LA LÍNEA

La elección de línea de investigación suele realizarse una vez acabada la primera etapa de prácticas de los estudiantes en los centros escolares, generalmente entre mediados de noviembre y la primera semana de diciembre. Aunque el TFM es una asignatura del segundo cuatrimestre, la asignación de línea y tutor se tiene que realizar previamente (todavía en fechas del primer cuatrimestre), para que todo el alumnado pueda iniciar el trabajo con la mayor celeridad.

Aproximadamente a mediados de noviembre² todos los departamentos (más exactamente, todas las áreas de conocimiento) que tienen docencia en el máster publican las líneas de trabajo en las que se pueden adscribir los estudiantes.

El hecho de que todas las áreas implicadas en el máster puedan proponer líneas de trabajo supone que, en una especialidad como la nuestra, la oferta de líneas sea amplia y muy diversa. De hecho, el alumnado va a encontrar líneas propias de áreas que han participado en las asignaturas del bloque genérico del máster que se imparten durante el primer cuatrimestre (Sociología de la Educación, Psicología evolutiva, Pedagogía, etc.); y de las áreas implicadas en las asignaturas que se van a comenzar a impartir a comienzos de diciembre ya pertenecientes al bloque específico (Geografía e Historia), como son los complementos disciplinares (las asignaturas optativas de Historia, Historia del arte y Geografía), y la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como se acaba de indicar, la oferta es amplia y en ella se encuentran temáticas en principio tan distintas como el *cyberbullying*, el análisis de la personalidad y la conducta en contexto educativos, o el uso del patrimonio material o inmaterial para la enseñanza de la historia. Ante este enorme listado de posibles campos de trabajo es normal que el alumnado se encuentre, cuanto menos, algo perdido, y más teniendo en cuenta que muchas de las temáticas todavía no han sido tratadas en el aula porque pertenecen a áreas que aún no han comenzado las clases (es el caso de las asignaturas del bloque específico). Para intentar ayudar en la elección, se ofrecen unas recomendaciones:

2. Estas fechas aluden al calendario específico de la Universidad de Murcia.

1. REVISIÓN DE LÍNEAS

Antes de tomar una decisión precipitada, revisa todas las líneas que se ofertan: aunque desde el primer momento tengas muy claro el tema que pretendes trabajar o la persona que os gustaría que os tutorizara, es posible que en el listado aparezcan temáticas o campos de trabajo que, inicialmente, no habíais tenido en cuenta y os puedan parecer tanto o más interesantes que el anterior.

2. RESUMEN DE LÍNEAS Y/O CONTACTAR CON EL DOCENTE

Todas las líneas que aparecen en el listado disponen de un pequeño resumen en el que se explica de qué tratan y en qué campo o temática se puede trabajar. Leed con detenimiento el resumen y, en caso de duda, poneros en contacto con cualquiera de los docentes que participan en la línea para pedirles información sobre la misma: no tendrán ningún problema en daros una explicación sobre el tema o temas que se pueden trabajar dentro de ese ámbito de estudio, e incluso ejemplos de trabajos ya realizados.

3. LA IMPORTANCIA DEL “PLAN B”

Aunque tengáis muy claro el tema que os gustaría trabajar, planteáros la posibilidad de tener un “plan B”, e incluso “plan C”. Tened en cuenta que, aunque vais a poder elegir tantas líneas y tutores como deseéis (no hay más límite que el propio listado), la asignación de línea y tutor se hace siguiendo un criterio en el que se prioriza las preferencias de los estudiantes que tienen mejor expediente académico, por lo que cabe la posibilidad de que vuestra primera elección no pueda ser atendida.

4. LÍNEAS MUY PARECIDAS

Hay líneas que, aunque nominalmente parezcan muy distintas, en realidad tratan temáticas bastante parecidas. Además, casi todas son lo suficientemente amplias como para tener en cuenta posibles matices que se adapten a tus intereses o preferencias: esto puede seros de utilidad a la hora de preparar esos “planes B”. Como se decía anteriormente, en caso de duda consultad con el docente encargado de la línea.

5. LA IMPORTANCIA DEL ORDEN

En el momento de realizar la solicitud se os va a indicar que, aunque podáis elegir tantas líneas y tutores como quieras, entre vuestras cuatro primeras opciones tiene que haber, al menos, una línea de especialidades Psicopedagógicas. Evidentemente, si estáis interesados en una o varias de ellas no os va a suponer ningún problema. Si vuestros

intereses son distintos, y puesto que vuestra elección sigue un orden de preferencia, se os recomienda que dejéis para el cuarto lugar la línea de Psicopedagógicas.

6. TÚ ELIGES: ¿LÍNEA O DOCENTE?

Si estáis totalmente convencidos de realizar el trabajo en una línea, y son varios los tutores que la ofertan, no tengáis problema en poner como preferencia esa línea tantas veces como profesores haya. De todas maneras, recordad que siempre es preferible tener una segunda opción porque incluso en ese caso cabe la posibilidad de que no se os pueda asignar esa línea. Si por lo que sea preferís a un tutor en concreto, sería útil que eligierais a este docente tantas veces como sea posible. Muchos de los tutores tienen varias líneas.

7. CONTACTAR CUANTO ANTES

Por último, una recomendación importante: aunque se trata, como se ha indicado previamente, de una asignatura del segundo cuatrimestre, es más que conveniente que, desde el momento en que se os haya asignado línea y tutor, os pongáis en contacto con el docente-tutor para poner os a trabajar cuanto antes. Las semanas de Navidad pueden ser cruciales a la hora de tener vuestro TFM listo para la fecha de defensa.

CAPÍTULO 2

LOS TUTORES Y SU FUNCIÓN

Una vez que se ha elegido una línea y se nos ha asignado un tutor (recordad que es posible que no sea la línea que nosotros queríamos en primer lugar) cuanto antes es muy recomendable concertar una cita por correo electrónico o por teléfono con el tutor. Lo más sencillo es buscar su nombre en el directorio de la propia universidad. Allí encontraréis todos los datos³.

El tutor de los TFM es un docente de la Universidad que ha sido asignado a cada estudiante como persona de referencia y ayuda en la terminación del mismo. Dicha persona posee los conocimientos metodológicos suficientes, así como sobre la línea de investigación elegida por el estudiante, como para ayudarle en su trabajo de investigación.

Su tarea básica es supervisar de manera continua la labor del estudiante a través de la celebración de varias reuniones presenciales para asesorarle en su trabajo de investigación. En las citadas reuniones le ofrecerá pautas generales sobre la elaboración, presentación y defensa del TFM.

Cabe recordar que, como miembros de la Universidad, también disponen de un correo electrónico para solucionar dudas puntuales que no precisen de una explicación extensa mediante reuniones presenciales.

La labor de dirección de un TFM por parte del tutor incluye varias actuaciones, entre las que cabe destacar:

- 1) Facilitar bibliografía básica de consulta desde la que iniciar el trabajo de investigación en lo referente tanto a la parte teórica como metodológica.
- 2) Resolver dudas que cada estudiante pueda tener a la hora de enfocar y/o desarrollar el trabajo escrito.
- 3) Aconsejar pautas de conducta de cara a la exposición oral.
- 4) Monitorear la labor del estudiante a lo largo de todo el proceso de elaboración y escritura del TFM para, llegado el caso, corregir y aclarar aquellos errores de escritura y/o de contenido que detecte en el trabajo del alumnado.

3. En el caso de la Universidad de Murcia puedes consultar esos datos en el siguiente enlace: www.um.es/atika/directorio

Una vez concluido el proceso de escritura y presentación del TFM, cada tutor deberá emitir un informe en el que evalúe el trabajo seguido por cada uno de sus tutorizados. Ten en cuenta esto, puesto que 1,2 puntos de la calificación del TFM dependen de cómo ha ido este proceso de tutela. Asimismo, si así lo desea, el tutor puede estar presente en la sesión de exposición y defensa del TFM, no sólo como apoyo moral, sino también para realizar los comentarios o aclaraciones que estime conveniente.

Es necesario subrayar que cuando se habla del TFM y su buen término, se está haciendo referencia a una labor que compete a cada estudiante. Se trata de un trabajo de investigación autónomo e individual, cuya responsabilidad de realización recae en los discentes. Por ello, también conviene dejar meridianamente claro que el tutor **NO ESTÁ PARA:**

- 1) Realizar la investigación en puesto del estudiante.
- 2) Redactar el TFM en su lugar.
- 3) Emitir un informe favorable del trabajo realizado independientemente de su labor.
- 4) Estar pendiente en todo momento del proceso de investigación y redacción del TFM por parte de los discentes. Es obligación de cada uno de vosotros ponerse en contacto con vuestro tutor conforme se vayan cerrando etapas de la investigación.

Como puede comprobarse, son muchas sus funciones, que en última instancia siempre están encaminadas a ofrecer toda la ayuda que esté en su mano para que el trabajo del estudiante sea de la mejor calidad posible.

CAPÍTULO 3

¿POR DÓNDE EMPEZAR? LEYENDO LA PRIMERA BIBLIOGRAFÍA

Ya tenemos la línea, ya tenemos el tutor, se puede empezar. Lo primero es comenzar con una bibliografía básica, genérica, sobre el tema de nuestro TFM. Como la gran mayoría de vosotros ya habéis realizado un TFG sabéis perfectamente cómo buscar en Internet, en las bibliotecas, pero siempre surge una duda. ¿Qué trabajos merecen la pena y cuáles no?

También es vital que tengáis en cuenta que estáis ante una disciplina en la que muchos de sus “primeras espadas” no escriben en español. Especialmente es fundamental considerar que, además de los trabajos escritos en español, existe un potente ámbito anglosajón (EEUU, Reino Unido, Canadá o Australia, por ejemplo) y también una gran cantidad de investigaciones en lengua portuguesa (Brasil y Portugal). Abordar, por ejemplo, una investigación sobre Didáctica de la Historia sin un cuerpo teórico anglosajón dirá muy poco de vuestra búsqueda bibliográfica.

Dicho esto, este apartado procura aportar esos primeros títulos que os servirán para comenzar con paso firme. Se insiste en que son únicamente los primeros, el resto depende de vosotros. Desglosados por líneas encontraréis los títulos bibliográficos⁴:

1. EL PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014) se encuentra el de: “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”, siendo este último aspecto, el patrimonial, un aliado para los contenidos que enmarcan las ciencias sociales (Ciencias Sociales). El patrimonio cultural se encuentra conformado por los bienes culturales que la sociedad actual ha heredado de sus ascendientes, a los que se ha dotado de valor por ser representantes de la identidad cultural de sus ancestros y sobre

4. Estas líneas son las que se ofertaron en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia en el curso 2018-2019. Aunque puedan cambiar los títulos, las líneas de investigación en la disciplina coinciden en gran medida con las líneas de TFM que se proponen. Por lo tanto, la bibliografía recomendada puede ser de utilidad para otros ámbitos sin ningún problema.

los cuales se proyectan medidas y acciones destinadas a su conservación y protección legal para evitar su pérdida y deterioro, con el objetivo de que sigan transmitiéndose de generación en generación, a los que se suman los referentes que su propio momento está generando.

Bajo él se aglutinan diversos elementos culturales agrupados en bienes materiales o tangibles, aquellos que tienen una esencia físico-espacial englobando a su vez los muebles, cuyas características físicas permiten su traslado sin perder su significado (libros, cuadros, esculturas, etc.) e inmuebles, edificaciones y estructuras construidas vinculadas a un entorno determinado (castillo, iglesia, catedral, conjunto, jardín, etc.). Así como los bienes inmateriales o intangibles, aquellos que se erigen sobre un soporte no físico, aunque precise de elementos tangibles, y se desarrollan en la forma de una manifestación temporal o efímera, formas de expresión o representaciones. Sus tres formas se relacionan con el territorio en el que se asientan o se conforman, algo que resulta evidente en el caso del inmueble, pues su entorno forma parte activa del mismo, aunque lo cierto es que todos se ubican en un espacio determinado que es su soporte y sustento con el que fija unas relaciones que enmarcan su constitución y desarrollo y su vinculación con la sociedad que los gestó y la que lo custodia actualmente (Palazón, 2016).

Pese a que para algunos el patrimonio cultural es una cuestión reducida al sustrato histórico-artístico y, por lo tanto, sólo consideran sus aportes en aspectos vinculados con la historia del arte, sus aportaciones van más allá que el mero sustrato arqueológico o arquitectónico, abarcando entre sus principales tipologías cuestiones paisajísticas, industriales, inmateriales, documentales, audiovisuales y bibliográficas que resultan ser un recurso didáctico capaz de ilustrar todo tipo de fenómenos históricos y testimoniar la vinculación del hombre con su territorio aportando referencias dignas de ser tenidas en cuenta por las áreas que confluyen en las Ciencias Sociales (Palazón y Griñán, 2015).

No en vano el aspecto educativo del patrimonio ha permitido configurar determinados planes nacionales que procuran vertebrar medidas para convertirlo en una vía de conocimiento de la sociedad. En estos planes la relación educación-patrimonio está muy presente y, en fechas recientes, la educación patrimonial se ha convertido en un campo de investigación propio. Por esa razón, esta línea del máster se dedica a diseñar TFM que:

| <i>Posibilidades de TFM en la línea “El patrimonio material e inmaterial en la didáctica de las ciencias sociales”</i> | |
|--|---|
| Opción 1 | TFM en el que se planifiquen o analicen el uso del patrimonio cultural para enseñar contenidos vinculados con los currículos de las Ciencias Sociales. |
| Opción 2 | TFM que se destinen a analizar y realizar revisiones bibliográficas a través de las cuales se puedan comparar y articular actuaciones que demuestren su desarrollo y evolución. |
| Opción 3 | TFM que se centren en analizar esta línea dentro de la educación no formal, dentro de los centros que custodian el patrimonio (museos, centros de interpretación, yacimientos, centros culturales, archivos, bibliotecas, etc.), donde también resultaría viable realizar acciones destinadas a desarrollar nuevos materiales o analizar los empleados. |

Para hacer un TFM sobre esta línea de investigación se recomienda la bibliografía específica que se detalla a continuación:

- Bermúdez, M. T., & Del Cura, Y. (2011). El patrimonio cultural al alcance de todos. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 75-81.
- Calaf, R., & Marín, S. (2012). Adolescencia y educación patrimonial: retos educativos. *Aula de innovación educativa*, 208, 18-21.
- Calderón, B. (2015). La importancia de la historia en la educación patrimonial. Herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Cuenca, J. M.^a, & López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de textos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 26 (1), 19-37.
- Del Baño, F. (2015). Claves para la educación patrimonial en el Museo Salzillo. En M. Griñán & N. García (Coords.) *Perspectivas sobre la Historia del Arte* (pp. 87-101). Ceutí: Mestizo Nave Ka.
- Documento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Instituto del Patrimonio Cultural de España).
- Egea, A., & Arias, L. (2013). IES Arqueológico: La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Egea, A., Arias, L., & Santacana, J. (Eds.). (2018). *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Trea.

- Egea, A., Pernas, S., & Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez Etxeberria, & L. Martín Sánchez (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid: IPCE/OEPE.
- Fernández, M. (2000). Los nuevos espacios patrimoniales y la enseñanza en la historia. *Almirez*, 9, 395-402.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 89-118.
- Gómez, C. J. y Prieto, J. A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31 (2), 5-22.
- Hernández Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, & P. Moreno (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS.
- López, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de textos de CCSS en la enseñanza secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 115-132.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación de España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (4), 160-184.
- Molina, S., Escribano, A., & Díaz, J. (edit.) (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Editum.
- Molina, S., Llonch, N., & Martínez, T. (edit.) (2016). *Identidad, patrimonio, y ciudadanía. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Trea.
- Molina, S., & Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales. Un caso de estudio. *Revista Complutense de Educación*, 27, 2, 863-880.

- Monográfico Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial*. Revista Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación (2015, Vol. 33, N.º 1).
- Monográfico Educación Patrimonial*. Revista Clío: History and History Teaching (2014, N.º 40).
- Monográfico Patrimonio y Educación*. Revista Patrimonio Cultural de España (2011, N.º 5).
- Morón, M. C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria análisis de libros de texto y del currículum oficial, el abordaje patrimonial* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12708>
- Pinto, H., & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23 (1), 103-128.
- Santacana, J., & Coma, L. (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Triviño, L. (2016). Propuestas desde la metodología aprendizaje-servicio para fomentar el interés por la educación patrimonial en la formación del profesorado. *International Journal Of Educational Research and Innovation*, 5, 1-13.
- Yanes, C. (2013). Nuevos contextos de educación y representación de la cultura popular y de las minorías étnicas. Los museos y su función educadora. *Cabás*, 10, 29-42. Recuperado de <http://revista.muesca.es>

2. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA FORMACIÓN CÍVICA DEL ALUMNADO

Es conocida la insistencia con la que se incide en los currículos de todas las etapas educativas españolas en relación a la importancia de la educación cívica, hasta el punto de haber sido incorporada a las enseñanzas medias una asignatura específica centrada en este tipo de contenidos, como fue Educación para la ciudadanía.

La actual ley educativa (LOMCE) desvirtúa la presencia de estos contenidos en el currículo de Educación Secundaria. Además, no hay que olvidar que uno de los objetivos del área de Ciencias Sociales en esta etapa es la “preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, así como aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva” (Decreto 198/2014, p. 33106). Por esa razón, se hace necesario que desde las disciplinas que comprenden las Ciencias Sociales se promuevan prácticas

encaminadas a la formación ciudadana, más allá de la mera impartición de los contenidos propios de dichas materias. En realidad, la propia enseñanza de la Geografía y de la Historia está llena de temáticas que pueden servir para trabajar valores cívicos. Además, desde esta línea se promoverán proyectos de investigación e innovación en torno a la formación ciudadana de nuestros estudiantes, así como su presencia en el currículo y en la práctica educativa.

| <i>Posibilidades de TFM en la línea “Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales para la formación cívica del alumnado”</i> | |
|---|---|
| Opción 1 | TFM que diseñen actividades y/o unidades didácticas que pretendan introducir valores cívicos en las aulas de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. |
| Opción 2 | TFM que diagnostique cuál es la situación actual de los centros de Educación Secundaria y de los distintos colectivos que los forman en relación a valores cívicos o conocimientos políticos. |

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté: synthèse et mise en débat*. Paris: INRP.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, DGIV/EDU/CIT, 23. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <http://www.storiairreer.it>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good* (1.a ed. 2004). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (Coord). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 83-129). Madrid: La Muralla.
- De Alba, N., García, F. F., & Santisteban, A (Coords.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- Del Basto, L. M., & Ovalle, M. C. (2013). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. Aportes para la formación ciudadana. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*.

- Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1 (pp. 99-105). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Recuperado de: <http://www.campus-oie.org/revista>
- Egea, A., & Arias, L. (2014). La cultura política del alumnado de educación secundaria. Una primera aproximación. J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 239-248). Barcelona: AUPDCS.
- García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 1-25.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 7-15.
- Jara, M. A., & Boixader, A. (2013). El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencia Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la Educación para la Ciudadanía. J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1 (pp. 53-78). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Levstik, L. (2013). What can history and the social sciences contribute to civic education? En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1 (pp. 43-50). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Mellado, R. M., & Egea Vivancos, A. (2016). Adolescentes y política. La realidad de la juventud española a través del análisis de un centro escolar. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 112-124). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Molina, S., Miralles, P., & Ortuño, J. (2013). *Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. Educatio siglo XXI*, 31.1, 105-126.
- National Council For the Social Studies (2013). Social Studies for the next generation: purposes, practices and implications of the College, Career and Civic Life (C3) Framework from Social Studies State Standards. Bulletin 113. Maryland: NCSS.

- Navarro, E., & De Alba, N. (2011). *El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana. Investigación en la escuela*, 75, 21-34.
- O'Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*, DGIV/EDU/CIT, 29. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 45-55
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2010) La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, 64, 8-18.
- Rodríguez Lestegás, F. (2007). Educación para la ciudadanía: el gato ya tiene su cascabel. *Contextos Educativos*, 10, 81-91.
- Santisteban, A., & Pagés, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), 15-31.
- Vera, M. I., & Pérez, D. (Coord.) (2004). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

El desarrollo de materiales de aula propios conforma una tarea de los docentes, ya que pese al apoyo de los libros de texto a menudo estos no resultan adecuados para impartir determinados aspectos de las unidades y se requiere de otros recursos que faciliten esta cuestión en unas aulas donde, además, cada vez hay un alumnado más diverso que precisa de unos referentes concretos y propios que les faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos recursos didácticos tienen que adaptarse al contenido a implementar, atender las necesidades del alumnado y servirse de elementos que faciliten un aprendizaje flexible, asequible, autónomo e interactivo. Para llevarlos a cabo resultan de gran ayuda los soportes informáticos, un aliado de la educación actual, que facilita su difusión y permite un acceso gratuito a los mismos. Si bien es cierto que otros formatos, los considerados tradicionales, también pueden reportar el mismo beneficio y servir en la misma línea que los anteriores. Pues conviene tener en cuenta que lo importante no es el soporte sino el contenido a desarrollar, tras lo cual se buscará el recurso que mejor nos sirva para llevarlo a cabo atendiendo a la realidad de nuestro alumnado.

En la actualidad se disponen de repositorios en abierto que permiten acceder a contenidos docentes desarrollados por diversos profesionales, los cuales al publicarse bajo una licencia creative commons se pueden reutilizar incluso con modificaciones. Por otro lado son muchos los docentes que publican en la red los contenidos de sus clases, algo que puede servir de gran ayuda para ver cómo lo hacen y tomar ideas. Así mismo

se cuenta con cantidad de opciones en cada línea que permiten aproximarse a multitud de referencias que puedan servir de apoyo o de las que partir para hacer nuestros propios materiales.

Además, en muchos casos la confección y aplicación de materiales didácticos es una de las tareas que los estudiantes de este máster realizan durante su período de prácticas, aspecto que podría tratarse en su futuro TFM. Por ello, con esta línea se pretende que el estudiante implemente durante su periodo de prácticas ciertos recursos didácticos en el aula de Secundaria y que, en cierta manera, inicie un proceso de evaluación para constatar de manera crítica en qué medida supone un avance educativo. A través de un diseño reflexivo de ciertas actividades relacionadas con determinados recursos se insta a la innovación docente. Otra opción es que el análisis crítico sobre los recursos didácticos se realice a través de la bibliografía.

| <i>Posibilidades de TFM en la línea “Recursos didácticos en el aula de Ciencias Sociales”</i> | |
|---|--|
| Opción 1 | TFM en el que se desarrolle y analice la propuesta didáctica implementada durante el período de prácticas. |
| Opción 2 | TFM que focalice la atención en un análisis bibliográfico sobre los recursos que se emplean en la educación en secundaria dentro del área de las CCSS. |
| Opción 3 | TFM en el que se desarrollen actividades basadas en recursos de innovación docente. |

Los recursos a emplear pueden ser variados pero se anima a innovar a través, por ejemplo, del diseño de itinerarios didácticos, el uso de los audiovisuales, técnicas que impliquen la narrativa, aplicación del denominado pensamiento histórico, el uso de las TIC, la implementación de estrategias que contemplen la gamificación o métodos de aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Preguntas, el Aprendizaje Basado en Problemas, Puzzle de Aronson, etc.

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Benejam, P., & Pagès, J. (Eds.). (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona : Horsori.
- Berenguel, I. (2011). Las TIC’S y las viñetas una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. Espiral. *Cuadernos del profesorado*, 4, 8. Recuperado de <http://espiral.cepcuevasolula.es>
- Bernabé, M. (2014). ¿Cómo debemos formar al futuro profesorado de Ciencias Sociales? Propuestas para tener en cuenta en material de aproximación

- curricular. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 2, 129-140.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. París: L'Harmattan.
- Busto, G. (1990). Materiales didácticos en la enseñanza de la Historia del Arte. *Aula abierta*, 56, 168-178.
- Del Valle, A., & Villa, N. (2008). Visión crítica sobre el aprendizaje basado en problemas: ventajas y dificultades. En A. Escribano y A. Del Valle, A. (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior* (133-149). Madrid: Narcea.
- Feliu, M., & Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío. History and History Teaching*, 42.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Propuestas y experiencias desde la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. & Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 237-250
- Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Iber*, 32, 89-95.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado*. Madrid: Morata.
- Manzanares, A. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. Del Valle (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 19-28). Madrid: Narcea.
- Merino, S. U. & Contín, S. A. (2001). Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: un desafío para las aulas de secundaria. *Iber*, 30, 83-92.
- Murphy, J. (2005). *100 ideas for teaching history*. London: Continuum.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Panduro, I. (2016). Historia del arte iberoamericano en la Edad Moderna. Materiales didácticos. *Quiroga: Revista de Patrimonio Iberoamericano*, 9, 145-146. Recuperado de <http://revistaquiroya.andaluciayamerica.com>

- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 69-94). Barcelona: Graó.
- Trepal, C. A., & Feliu, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 3-13.
- Valdearcos, E. (2008). Historia del arte para 2.º de bachillerato. *Clío: History and History Teaching*, 34.

4. LENGUAJES CINEMATOGRAFICOS AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: DEL CINE AL VIDEOJUEGO

El recurso audiovisual de la tecnología de la imagen y las telecomunicaciones ha revolucionado la forma de “contar” el pasado y, en consecuencia, de la manera de aprenderlo. Se trata de un fenómeno multiseccular, pero el avance técnico del siglo XX y lo que ha transcurrido de la centuria actual ha llevado a un desarrollo muy grande de las posibilidades que ofrecen estas herramientas para el docente y para el discente.

Por su lado, el cine se ha demostrado como una importante vía para consolidar los conceptos geográficos o históricos que se trabajan en el aula, dotándolos de corporeidad y realismo. En otras ocasiones nos sirve para romper clichés o estereotipos o, simplemente, para empezar a construir conocimiento a partir de las escenas que podamos seleccionar. Por lo tanto el cine debe ser utilizado como una herramienta que conduzca a la observación y análisis por el alumnado de aquello que se pretende que sea motivo de aprendizaje, dentro de una secuencia didáctica general, y no como un medio de entretenimiento y distracción mediante el mero visionado de la misma (Egea, Pernas, & Arias, 2013).

La novedad de la tecnología digital ha irrumpido con mucha fuerza en nuestra sociedad, y de hecho ha configurado una identidad generacional para los más jóvenes. Investigar la potencialidad de estos materiales es el objetivo de la presente línea para trabajos fin de máster.

| <i>Posibilidades de TFM en la línea</i> <i>“Lenguajes cinematográficos al servicio del aprendizaje de la historia: del cine al videojuego”</i> | |
|---|--|
| Opción 1 | TFM en el que se desarrollen actividades de innovación basadas en el cine o en otros recursos audiovisuales. |
| Opción 2 | TFM en el que se desarrollen actividades de innovación basadas en los videojuegos. |
| Opción 3 | TFM en el que se desarrollen actividades de innovación basadas en los medios de comunicación. |

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Sobre cine y audiovisuales

- AA.VV. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 11, 87-93.
- Ballesteros Regaña, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 0(6), 58-70.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Cabero-Almenara, J. (2004). El diseño de vídeos didácticos. En J. Salinas Ibáñez, J. Cabero-Almenara, & J. I. Aguaded Gómez (Eds.), *Tecnologías para la educación : diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 141-156). Madrid: Alianza Editorial.
- Caparrós, J. M. (2007). *Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción*. Consultado en línea el 29 de diciembre de 2016 http://culturahistorica.es/caparros/historia_cine.pdf
- Cebrián, M. (1994). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 31-44. doi: 10.12795/pixelbit
- Egea, A., Pernas, S., & Arias, L. (2013). La aplicación del cine en las aulas: la vida de los monasterios medievales a través de “El nombre de la Rosa”. En J.J. Díaz, A. Santiesteban, & A. Cascajero (Eds.) *Medios de Comunicación Y Pensamiento Crítico. Nuevas Formas de Interacción Social* (pp. 539–549). Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.

- Iglesias, P. (Ed.) (2013). *Cuando las películas votan. Lecciones de Ciencias Sociales a través del cine*. Madrid: La Catarata.
- López, M., & Arias, L. (2013). Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia del mundo contemporáneo: la guerra fría. Medios de comunicación y pensamiento crítico. En J.J. Díaz, A. Santiesteban, & A. Cascajero (Eds.) *Medios de Comunicación Y Pensamiento Crítico. Nuevas Formas de Interacción Social* (pp. 479-489). Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Pallarès, A. A., & Pañella, R. B. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Romer, R. (1996). Utilización didáctica del vídeo. En *II Jornadas sobre Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa* (pp. 127-149). Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/121.pdf>

- Sobre Videojuegos

- Ayén, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires. Reseña, *Proyecto Clio*, 36. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Clemente, J. (2014). Motivación y aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes de PCPI con un videojuego a través de la pizarra digital. *Didáctica, innovación y multimedia*, 30, 1-15.
- Cuenca, J. M.^a, & Martín, J. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 32-42
- Egea, A., Arias, L., & García, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 2, 28–40. doi: 10.6018/riite/2017/283801
- Isaza, M. C. G. (2014). Ciencias sociales y “gamificación”, ¿una pareja con futuro?. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 257-262). Servei de Publicacions.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la edad de los imperios a la guerra total: medievo y videojuegos*. Murcia: Compobell.
- Jiménez, R., & Cuenca, J. M.^a (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clio. History*

and History teaching, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/JimenezCuenca2015.pdf>

- Martínez, J. M., Egea, A., & Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 17(1), 61-75.
- Monografía (2017). Gamificación para aprender ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, 86.
- Raña, J. C. (2003). Los microciberjuegos y el aprendizaje de las ciencias sociales: el mundo Java, *Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 9(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_6.htm
- Sánchez, P. A. (2011). Evaluación con videojuegos en ciencias sociales. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 243-252). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sánchez, P. A., & Alfageme, M. B. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 20, 17-32.
- Vera, M.^a I., & Cabeza, M. R. (2008). El videojuego como recurso didáctico en el aprendizaje de la geografía. Un estudio de caso. *Papeles de geografía*, 47-48, 249-261.

- Sobre Medios de Comunicación

Díaz, J. J., Santisteban, A., & Cascarejo, Á. (Eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (Universidad de Alcalá). Alcalá de Henares. Recuperado a partir de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/publiGDJA.pdf>

5. LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES

Como docentes es vital reflexionar sobre qué se hace en clase o qué se enseña pero también de qué manera se evalúa. Para algunos autores la evaluación sigue siendo la clave del progreso en educación. De nada sirve innovar en el aula si los sistemas de evaluación siguen anclados en el pasado. De hecho ya existen experiencias muy innovadoras en otros países e incluso en España que demuestran que el “examen” de Geografía o de Historia no debe centrarse en exclusiva a la memorización. Por esa razón, si esta es vuestra línea, vuestro TFM posiblemente esté relacionado con algunos de los siguientes enfoques:

| <i>Posibilidades de TFM en la línea</i> <i>“La evaluación de los contenidos de ciencias sociales”</i> | |
|--|---|
| Opción 1 | TFM que analicen los diferentes factores que afectan al proceso de evaluación: criterios, procedimientos e instrumentos desde la perspectiva de las ciencias sociales. |
| Opción 2 | TFM que sitúen la problemática de la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en el contexto educativo. |
| Opción 3 | TFM que analicen los datos recogidos sobre los instrumentos de evaluación del alumnado (exámenes, rúbricas, etc.) en las diferentes bases de datos y paquetes estadísticos. |
| Opción 4 | TFM que estudien las percepciones de docentes y discentes sobre los procesos de evaluación de las ciencias sociales a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. |

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Alfageme, M.-B., & Egea, A. (2016). Trabajar y evaluar por competencias en Ciencias Sociales en los centros de Educación Secundaria: realidad y problemática en la Región de Murcia. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 47-61. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1914>
- Alfageme, M.B., & Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Alfageme, M. B., Miralles, P., & Monteagudo, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 51-64.
- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques a handbook for college teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130.
- Castillo, S. (Coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205-249.

- Diarte, P. (1999). Los instrumentos de evaluación en el área de ciencias sociales, geografía e historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 19, 115-124.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, J., Arias, L., Egea, A., Ibáñez, R., & García, F. J. (2016). Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 176-187). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. doi:10.7440/res52.2015.04
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J., & Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo en España e Inglaterra. *Educatio. Siglo XXI*, 36 (1), 85-106.
- González, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 1, 221-232.
- Hernández, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (2), 285-290.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua. Propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas*. Madrid: MEC.
- López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón (Ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (vol. 1, pp. 371-397). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lukas, J. F., Santiago, K., Joaristi, L., & Lizasoain, L. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, 340, 667-693.

- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Mertler, C. A. (2001). *Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Recuperado de: <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Miralles, P. (2015). Investigación sobre evaluación en ciencias sociales en la Educación Básica. Propuestas para la mejora de la práctica educativa. En *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (Vol. 2, pp. 99-129). México: El Dragón Rojo.
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89. doi:10.1016/j.aula.2014.05.002
- Miralles, P. & Gómez, C. J. (2016). Sin Kronos ni Kairos. El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de investigación*, 15, 15-26.
- Miralles, P., Molina, S., & Santisteban, A. (Eds.) (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: AUPDCS.
- Monteagudo, J., Miralles, P., & Villa, J. L. (2014) *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Monteagudo, J., Molina, S., & Miralles, P. (2015). Concepciones y conocimientos sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 737-761.
- Pérez, A. I., & Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. *Sentido educativo de las evaluaciones externas. Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 23 (2), 171-182.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.59-96.
- Remesal, A. (2009). Spanish student teachers' conceptions of assessment when starting their career. Symposium *Perceptions and conceptions of assessment in the classroom: Different national perspectives*. EARLI. Amsterdam.
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación.

- 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*, 70, 87-97.
- Trigueros, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 69-86.
- Valera, F. J., Gomariz, F. de A., & Prieto, J. A. (2011). Hacia una evaluación de la geografía en Educación Secundaria: la aplicación de los principios del método geográfico y las competencias básicas. En P. Miralles, S. Molina, & A. Santisteban, (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 461-470). Murcia: AUPDCS.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for learning in the History Classroom. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75-88). New York: Routledge.

6. ANÁLISIS DE LAS PROGRAMACIONES DE LOS DEPARTAMENTOS DE CIENCIAS SOCIALES

Las programaciones didácticas son los instrumentos que, tras adaptar la legislación educativa, guían a los docentes en su labor diaria. A pesar de que el currículo sea el mismo, cada centro, cada departamento hace su propia adaptación.

Como herramientas que guían es imprescindible su análisis para detectar las razones de las prácticas docentes. Por todo ello, si esta es vuestra línea, vuestro TFM posiblemente esté relacionado con algunos de los siguientes enfoques:

| <i>Posibilidades de TFM en la línea “Análisis de las programaciones de los departamentos de CCSS”</i> | |
|---|--|
| Opción 1 | TFM que comparen programaciones y decreto de currículo. |
| Opción 2 | TFM que analicen las unidades didácticas propuestas, de la temporalización prevista, de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación. |
| Opción 3 | TFM que estudien el tratamiento de las competencias básicas en la ESO. |

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Gomariz, F. A. (2011). La práctica evaluadora en enseñanza Secundaria. Una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 95-106). Volumen

- I. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Miralles, P., Gómez C. J., & Monteagudo J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19–30.
- Monteagudo, J., Miralles, P., & Villa, J. L. (2014) *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Monteagudo, J., Sánchez, R., Miralles, P., & Molina, J. (2011). Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de Geografía en Educación Secundaria. En I. Barça (Ed.), *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Consciência histórica era da globalização* (pp. 527-538). Braga: Univerdidade do Minho.
- Monteagudo, J., & Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 317-325). Volumen I. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo, J., Molina, S., Miralles, P., & Belmonte Espejo, P. (2011). La evaluación de contenidos procedimentales en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de programaciones didácticas. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 139-150). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

7. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE EN ESO Y BACHILLERATO

Pese a la progresión de materiales docentes y el desarrollo de contenidos multimedia, lo cierto es que los libros de texto conforman un soporte elemental en el ámbito de la Educación Secundaria, tanto para docentes como para discentes, dado que es el recurso más próximo del que disponen para acercarse a la asignatura. En ellos se recogen los contenidos curriculares enmarcados en las disposiciones normativas, pero a menudo hay criterios dispares dependiendo de la editorial que los realice a la hora de desarrollarlos, enmarcarlos, ilustrarlos y proponer actividades. Estos aspectos pueden derivar en una adquisición de contenidos sesgada y mermada, donde se priorizan unas cuestiones, se obvian otras o no se trata con la misma entidad todos los elementos que focalizan las CCSS.

Los docentes deben ser conscientes de esta situación para escoger siempre el manual que mejor se adapte a los contenidos de su asignatura. Para ello debe ser capaz de analizar el mismo y ver la aplicación real de sus contenidos y actividades con el alumnado correspondiente teniendo siempre presente los contenidos a desarrollar. Es en estas cuestiones donde focaliza la atención esta línea del máster de profesorado bajo la cual se pueden desarrollar los siguientes trabajos:

| <i>Posibilidades de TFM en la línea</i> <i>“Análisis de libros de texto de Geografía, Historia e Historia del Arte en ESO y Bachillerato”</i> | |
|--|---|
| Opción 1 | TFM que estudien los diversos enfoques de enseñanza que se proponen, comparativa de contenidos existentes en distintas editoriales, análisis de actividades propuestas, de ilustraciones o textos utilizados en las diferentes UUD. |
| Opción 2 | TFM que analicen los contenidos, actividades, ilustraciones y textos de las diferentes unidades didácticas en manuales de diversa editorial. |
| Opción 3 | TFM que realicen un análisis bibliográfico crítico sobre el uso del libro de texto en la enseñanza de las CCSS en Secundaria. |

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Borries, B.; Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 5, 3-19.
- Carbone, G. (2003). Libros escolares. *Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1).
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.
- Gómez, C. J., & López, A. M. (2014). Las imágenes en los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 17-29.
- Gómez, C. J., Miralles, P., & Cózar, R. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25.

- Gómez, C. J., & Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y de Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229.
- Gómez, C. J., Molina, S., & Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2.º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88.
- Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A., & Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, XXXVII (150), 20-38.
- González Delgado, M. (2015). La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2, 1, 163-185.
- Guerra, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-24.
- Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte. Valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Clío: History and History Teaching*, 36.
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 71, 93-99.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados*, 14, 9-33.
- Loewen, J. W. (2010). *Teaching what really happened: how to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*.
- Martínez-Hita, M.^a, & Gómez, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- Monográfico Los libros de textos de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (2014, V. 29, N.º 1).
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbooks Research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 3 (2), 11-26.
- Nicholls, J. (ed.) (2006). *School history textbooks across cultures: International debates and perspective*. Oxford: Symposium books.

- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz Márquez (coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de texto y materiales didácticos*, Vol. 1 (pp. 71-85). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Rodríguez, R. A., Simón, M. M., & Molina, S. (2017). La Región de Murcia en los manuales Escolares de Educación Secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 6, 241-277.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 67-77.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66.
- Sánchez, R., Arias, L., & Egea, A. (2016). The Perduration Of Master Narratives: The ‘Discovery’, Conquest And Colonization Of America In The Spanish History Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 127-137.
- Sanz, R. (2002). La evaluación de los contenidos en Historia del Arte en los libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria: una propuesta para futuros profesores. En J. Estepa Giménez, M. Sánchez Agustí & M. De la Calle Carracedo (Eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado en ciencias sociales* (pp. 269-278). Palencia: Libros Activos.
- Valls, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales de historia. En A. Tiana Ferrer (ed.). *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 48- 62). Madrid: UNED.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (eds.). *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.

8. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE EN ESO Y BACHILLERATO

¿Está la historia unida inexorablemente a la memorización? ¿Es posible aprender historia de otra manera? Desde finales de los años 70 del siglo XX en el Reino Unido y más recientemente en otros ámbitos se insiste en la necesidad de plantear en las aulas la Historia como una disciplina que va más allá de los contenidos meramente teóricos. Denominadas de diferente manera por distintos autores, la mayoría de ellos están de acuerdo en que la Historia moviliza una serie de conceptos más procedimentales que se denominan de manera genérica como competencias históricas o dimensiones del pensamiento histórico. Aunque dependiendo de los autores que se consulten estas dimensiones varían, recientemente Seixas y Morton (2013) hablan de seis dimensiones: pruebas históricas, perspectiva histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia, relevancia histórica y dimensión ética. Si esta es vuestra línea, vuestro TFM posiblemente esté relacionado con algunos de los siguientes enfoques:

| <p style="text-align: center;"><i>Posibilidades de TFM en la línea</i> <i>“Diseño e implementación de actividades y unidades formativas para la evaluación de competencias históricas”</i></p> | |
|---|---|
| Opción 1 | TFM que diseñen, implementen y analicen materiales, ejercicios y actividades que permitan y faciliten a los docentes desarrollar en el aula las denominadas competencias históricas y la comprensión de la Historia por parte del alumnado. |
| Opción 2 | TFM que diseñen, implementen y analicen actividades y rúbricas de evaluación que permitan a los docentes la evaluación de esas competencias históricas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. |

Entre la **bibliografía básica** para empezar a trabajar estarían los siguientes títulos:

- Carretero, M. et al. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39 (1), 13-23.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.) (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245-253. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89732-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89732-7)
- Carretero, M., & Voss, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero; A. Rosa y M. F. González (comp.). *La enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history : students' ideas in England and Spain* (phd). Institute of Education, University of London. Recuperado a partir de <http://eprints.ioe.ac.uk/6632/>
- Cercadillo, L. (2002). Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 31, 87-102.
- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Colley, L. M. (2015). «Taking the stairs». *To break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action* (PhD). University of Kentucky, Lexington. Recuperado a partir de http://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/4
- Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2.a). London; New York: Routledge.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Lee, P. (2011). Por qué aprender Historia? Why Learn History? *Educator em Revista*, (42), 19-42.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto [Ont.]: University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. (1993). Building a Sense of History in a First Grade Classroom. En J. E. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: Vol. 4. Research in Elementary Social Studies* (pp. 1-31). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- Meseguer Gil, A. J., Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (33), 65-82. <https://doi.org/10.7203/dces.33.11003>
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 8-17.
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607.

- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Vansledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

9. EL USO DE LA ARQUEOLOGÍA Y LAS FUENTES MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A pesar de que desde finales de los 70 y principios de los 80 ya han sido numerosas las voces que abogan por la introducción de los objetos en las aulas para el aprendizaje de la historia, aún son muy escasas (por no decir casi nulas) las investigaciones empíricas que aporten datos concretos sobre qué beneficios y virtudes aporta el denominado aprendizaje basado en objetos. Gracias al auge del turismo cultural, la creación de gabinetes didácticos en los museos, en los últimos años se han multiplicado las actividades educativas relacionadas con la arqueología, la metodología arqueológica y con el uso de fuentes materiales.

Pero durante años, al menos en España, las fuentes y la temática arqueológica se ha empleado en educación con una finalidad específica de motivación. Sin embargo, la introducción de la arqueología y lo arqueológico en el aula es algo más que un punto de motivación. Sus beneficios y posibilidades para el aprendizaje de la historia o la educación patrimonial son cuantiosos. Por ejemplo, además de la motivación, son ya varios los trabajos que demuestran que la introducción de los objetos y el método arqueológico en el aula fomenta el trabajo cooperativo, la interdisciplinariedad, el desarrollo de las competencias clave, la interculturalidad y además sirven para desarrollar las habilidades del pensamiento histórico (Arias y Egea, 2018).

| <i>Posibilidades de TFM en la línea</i> <i>“El uso de la arqueología y las fuentes materiales para la enseñanza de la historia”</i> | |
|--|--|
| Opción 1 | TFM en el que se analicen desde un punto de vista educativo las experiencias didácticas que se están ofreciendo en yacimientos arqueológicos y/o espacios museísticos. |
| Opción 2 | TFM en el que se creen y evalúen experiencias didácticas para yacimientos arqueológicos y/o espacios museísticos en base a las últimas tendencias de la didáctica de la historia y, en concreto, el uso de las fuentes materiales. |
| Opción 3 | TFM en el que se creen y evalúen experiencias didácticas para las aulas de Educación Secundaria en las que la temática principal sea la prehistoria, la arqueología y el mundo antiguo. |

Para hacer un TFM sobre esta línea de investigación se recomienda a bibliografía específica que se detalla a continuación:

- Arias-Ferrer, L., & Egea-Vivancos, A. (2017). Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education. *Public Archaeology*, 16(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/14655187.2017.1479558>
- Bardavio, Antoni, & González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona : Horsori.
- Bardavio, Antoni, & Mañé, S. (2015a). ¿Excavar un yacimiento arqueológico simulado con niños de 3 a 5 años? *Aula de infantil*, 82, 19-22.
- Brusa, A. (2012). *Piccole storie 1: giochi e racconti di preistoria per la primaria e la scuola d'infanzia : piccole storie per grandi bambini*. Molfetta (BA): La meridiana.
- Cardona Gómez, G., & Feliu Torruella, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 15-25.
- Cooper, H. (2009). Children's Thinking in Archaeology. *Primary History*, 51, 12-13.
- Corbishley, M. (2011). *Pinning down the past: archaeology, heritage, and education today*. Woodbridge, Suffolk, UK; Rochester, NY: Boydell Press.
- Cuenca López, J. M., & Martín Cáceres, M. (1999). La excavación arqueológica: un centro de interpretación y difusión patrimonial. Una experiencia en el casco histórico de Huelva. *Aula historia social*, (4), 88-94.
- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1990). *Learning from Objects: A Teacher's Guide*. (M. Corbishley, Ed.). London: English Heritage.
- Egea Vivancos, A., & Arias Ferrer, L. (2013). IES Arqueológico: La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., & Santacana i Mestre, J. (Eds.). (2018). *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Egea Vivancos, A. E., & Arias Ferrer, L. (2018). Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: Primeros resultados de una experiencia didáctica. En E. López, C. R. García, & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 941-954). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Feliu, M., & Triadó, A. (2010). Los enigmas como alternativas de aprendizaje: una experiencia en el mundo ibérico. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, 58-66.
- González Marcén, P. (2000). Arqueología y enseñanza: la función social y educativa de los museos. *Treballs d'Arqueologia*, 8, 1-8.
- Henderson, A. G., & Levstik, L. S. (2016). Reading Objects. Children Interpreting Material Culture. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 503-516. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.503>
- Henson, Don. (2004). Archaeology and education, an exercise in constructing the past. *Treballs d'Arqueologia*, 10, 5-16.
- Henson, Don. (2009b). The true end of archaeology? *Primary History*, 51, 7.
- Hernández Cardona, F. X., & Rojo Ariza, M. C. (2012). Patrimonios emergentes y arqueología. En F. X. Hernández Cardona & M. C. Rojo Ariza (Eds.), *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos* (pp. 17-38). Gijón: Trea.
- Javaloyas, D. (2013). Aprendiendo a través de la basura: una experiencia educativa en arqueología. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 75, 90-96.
- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Lee, Y. (2014). The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency. *The Social Studies*, 105(4), 184-192. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.886987>
- Levstik, L. S., Henderson, A. G., & Schlarb, Jennifer S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En *Researching History Education. Theory, Method and Context* (1.a, pp. 393-407). New York: Routledge.
- Mañé, S., & Bardavio, A. (2013). Vivint la prehistòria: Una experiència didàctica sobre el temps històric a l'educació infantil en el Camp d'Aprenentatge de la Noguera. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (193), 28-31.
- Moe, J. M. (2016). Archaeology Education for Children. Assessing Effective Learning. *Advances in Archaeological Practice*, 4(04), 441-453. <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.441>
- Morales Rodríguez, M. J., Egea Vivancos, A., & Arias Ferrer, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 18, 102-115.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia. En J. Prats (Ed.), *Geografía e Historia. Investigación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Rivero Gracia, M. P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las*

Ciencias Experimentales y Sociales, 23, 61-69. <https://doi.org/10.7203/dces..2406>

- Rivero Gracia, M. P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber*, 68, 17-24.
- Ruiz Zapatero, G. (1995). El pasado excluído: La enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (6), 19-30.
- Santacana i Mestre, J., & Masriera Esquerra, C. (2012). *La arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. (2008). La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 57, 7-16.
- Santacana, J., & Hernández Cardona, F. X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria : problemas y métodos* (1a ed.). Lleida: Milenio.
- Santacana, J., & Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Somonte-Cenero, Gijón: Ediciones Trea.
- Smith, L., & Holden, C. (1994). I thought it was for picking bones out of soup... Using artefacts in the primary school. *Teaching History*, 76, 6-9.

CAPÍTULO 4

VAYAMOS POR PARTES. ¿CÓMO ESTRUCTURARLO?

Ya habéis elegido la línea de trabajo, el tutor o tutores y la temática que os interesaría desarrollar, bien a nivel de reflexión teórica, bien como innovación docente a desarrollar en el aula o pequeño trabajo de investigación empírica. Es más que posible que, incluso, ya hayáis realizado buena parte de las lecturas necesarias para comenzar a redactar algunos fragmentos del trabajo.

Llegados a este punto, y antes de comenzar a realizar esa temida redacción, es más que conveniente hacer una reflexión sobre la estructura del texto que va a conformar vuestro TFM. Hay que tener bien claro desde el principio qué y cómo se va a exponer el hilo discursivo de vuestro texto puede ahorraros mucho trabajo.

En este sentido, y partiendo del hecho de que hay mucha literatura sobre la manera de elaborar un texto académico (comenzando por el ya clásico ensayo de Umberto Eco en 2010), el primer problema al que nos enfrentamos es que no existe una estructura o guión único que nos pueda servir de marco. Es decir, no existe una plantilla que se pueda cumplimentar para realizar nuestro trabajo. De hecho, en el caso que nos ocupa, la única indicación que aparece en la Normativa del TFM, es que el trabajo debe tener entre 20 y 40 páginas y debe incluir un resumen de un máximo de 200 palabras y 5 palabras clave, en castellano e inglés⁵.

Por ello, y aunque pueda parecer una obviedad, lo primero que se debe tener en cuenta antes de iniciar la redacción del trabajo, es que, al igual que en cualquier exposición, se debe seguir una estructura lógica en la que se sucedan los elementos básicos de toda narración, esto es: introducción, nudo y desenlace.

Dicho esto, que como se acaba de señalar, es poco más que una obviedad, sí que existen una serie de elementos que no pueden faltar en todo trabajo académico, y que no se deben olvidar. El primero de ellos es la portada, en la que se debe indicar el título, la autoría y una serie de datos identificativos de la institución y la titulación en la que se enmarca el trabajo. Tras la portada debe aparecer un índice numerado de todos los apartados y subapartados presentes en el trabajo. A continuación, un resumen breve y un número determinado de palabras clave (en este caso, como se acaba de ver, la propia normativa del máster ya nos dice qué cantidad de palabras hay que incluir y cuál

5. Recuerda consultar la normativa actualizada en la web del máster.

puede ser la extensión máxima del propio resumen). Tampoco puede faltar un apartado de bibliografía, en el que se recojan todos los textos que se han consultado para elaborar el trabajo. Y por último, y si se considera necesario, unos anexos que pueden servir para completar la información presentada en el cuerpo del trabajo.

En síntesis, el trabajo ha de incluir portada, índice numerado, resumen, palabras clave, introducción, nudo (cuerpo del trabajo), desenlace (conclusiones), apartado de referencias bibliográficas; y si se estima oportuno, un último apartado en el que se recojan los anexos.

Ahora bien, no está de más tener en cuenta una serie de recomendaciones antes de iniciar la redacción de cada uno de estos elementos.

1. APARTADOS INICIALES

En cuanto a **la portada**, como se ha indicado, además del título del trabajo debe incluir los datos identificativos del autor, tutor o cotutores; el nombre del máster y el curso en el que se realiza el TFM; la Universidad y la línea en la que se enmarca el trabajo. No es necesario que se incluyan imágenes, aunque es habitual que aparezca el logotipo de la Universidad de Murcia.

Cabe detenerse algo más en el **título**. Posiblemente sea el apartado que más veces vaya a cambiar a lo largo de todo el proceso. Debe ser concreto, no muy largo, pero a la misma vez ilustrar perfectamente qué se va a encontrar el lector al leer el TFM. Si se tiene en cuenta el objetivo general del trabajo, el título saldrá fácil. A continuación os dejamos un listado de varios títulos de TFM para que os sirvan de inspiración:

| EJEMPLO: Consulta los siguientes títulos reales de TFM . | |
|---|---|
| Aprender a pensar históricamente la Guerra Civil Española: diseño y validación de una unidad formativa | La Arqueología en los libros de texto de la Educación Secundaria: Análisis de la presencia del patrimonio, , fuentes y métodos asociados a la arqueología en 1.º ESO. |
| Trabajar la relevancia histórica: diseño y validación de una Unidad Formativa para 1.º de la ESO | Una propuesta didáctica para la formación cívica del alumnado: la enseñanza de los totalitarismos europeos a través de la dimensión ética del Pensamiento Histórico |
| Análisis Y Comparativa De Programaciones Didácticas LOE Y LOMCE De Los Departamentos De Ciencias Sociales | La mejora del aprendizaje a través de la aplicación de la metodología arqueologica en la Educación Secundaria: el caso de una excavación arqueológica simulada |

| | |
|--|--|
| Documentos históricos del siglo XIX y su uso en manuales de Historia del Mundo Contemporáneo | El enfoque competencial y el desarrollo del pensamiento histórico en los libros de texto de ciencias sociales de 2.º de ESO. Un análisis de las unidades didácticas de la Edad Moderna |
| COMPRUEBA cómo muchos de ellos cuentan con un título y un subtítulo que detalla aún más la temática del TFM. | |

En el **índice** se debe cuidar que las páginas de comienzo de cada apartado estén correctas. Es conveniente que dentro del índice también se mencionen los subapartados en los que se ha dividido el texto. Se puede utilizar para ello la herramienta de “Numeración” del procesador de textos, que realiza automáticamente la sangría a la derecha en los subapartados.

En cuanto al **resumen**, hay que tener en cuenta que es, después del título, la primera “carta de presentación” del trabajo. Se trata, por lo tanto, de un apartado importante que hay que cuidar: implica tener que explicar al lector, en menos de 200 palabras, qué se va a encontrar en el resto del texto. Lo recomendable es seguir, una vez más, la estructura de introducción, nudo y desenlace: sintetizar en muy pocas palabras cuál ha sido la principal motivación del trabajo, cuál el método de acercamiento al tema, y cuál la principal conclusión alcanzada. Suele servir de ayuda seguir el método de resumen científico conocido como IMRaD, un acrónimo que hace referencia a Introducción, Metodología, Resultados y Discusión. No es un trabajo sencillo debido al gran esfuerzo de síntesis, por lo que, en muchas ocasiones, es recomendable dejarlo para el final, una vez ya finalizada la redacción del resto de apartados.

EJEMPLO: Consulta el siguiente resumen de un artículo que analiza las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica.

RESUMEN:

“INTRODUCCIÓN. Este estudio analiza las narraciones resultantes de un ejercicio propuesto al alumnado de 5.º de educación primaria de cuatro centros escolares de la Región de Murcia con el objetivo de examinar sus habilidades de pensamiento en términos de perspectiva histórica. MÉTODO. Para ello, se les solicitó a las personas participantes que elaboraran una hoja de diario en la que describieran el momento del desembarco de Colón en San Salvador desde el punto de vista de la población nativa. Se le facilitó al alumnado un guion y algunas fuentes históricas que pudieran contextualizar el ejercicio. RESULTADOS. Las 98 narraciones resultantes no solo muestran el conocimiento que posee el alumnado participante en relación con el hecho en cuestión, escaso y muy asociado a un discurso narrativo de corte tradicional, sino que también nos permite analizar su capacidad de introducir cierta perspectiva histórica en sus escritos. DISCUSIÓN. Respecto a este punto, se observa cierto desarrollo de esta habilidad, aunque de forma incipiente, lo que lleva a pensar que la puesta en práctica de este tipo de destrezas en la enseñanza reglada puede consolidar esa importante habilidad asociada al pensamiento histórico contextualizado.”

TAREA: Comprueba cómo se ha realizado el resumen teniendo en cuenta la estructura IMRaD. Escribir el nombre del apartado no es necesario, pero los apartados sí que deben existir

Referencia completa: Calderón-López, P., y Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702>

En lo referente a las palabras clave, hay que intentar no repetir las palabras que aparecen en el título, y preferiblemente utilizar sustantivos relacionados con las temáticas trabajadas. Es interesante consultar el Tesouro de la Unesco⁶, un listado de términos que se utiliza para buscar documentos en diversas áreas científicas o el tesouro europeo de la Educación (ERIC⁷)

4.2. INTRODUCCIÓN

La introducción es otro elemento de gran importancia. En ella se ha de plasmar, claramente, las principales líneas directrices de todo nuestro trabajo. En otras palabras: en la introducción se ha de mostrar al lector todo lo que se va a encontrar en el resto del texto. Es cierto que es algo que ya se ha hecho en el resumen, pero en este caso no hay que

6. Tesouro UNESCO: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

7. Tesouro de ERIC: <https://eric.ed.gov/>

tener que contar las palabras que se utilizan para ello, ni es necesario ser excesivamente sintético. Un apunte importante: la introducción no hace referencia exclusivamente al marco teórico, sino que debe servir para explicar todo el trabajo, conclusiones incluidas.

3. NUDO DEL TRABAJO

En cuanto al nudo del trabajo, en este caso se debe diferenciar entre aquellos que tienen un carácter de reflexión teórica y aquellos otros en los que se ha realizado un trabajo de investigación empírica.

En los de reflexión teórica, lo más normal es que se comience con una **presentación/justificación de la problemática** a tratar en la que se muestran cuál es o cuáles son los objetivos del trabajo, y a partir de la misma, se muestren las distintas visiones que de esa temática se muestran en la bibliografía de referencia, haciendo un contrapunto de todos ellos que, más tarde, se retomará en el apartado de conclusiones. Así por ejemplo, si se tiene intención de trabajar sobre la viabilidad de trabajar con videojuegos en el aula para la enseñanza de ciertos contenidos de historia, lo primero que se tiene que hacer es justificar el tema (¿hasta qué punto se puede organizar la enseñanza de los contenidos de historia a partir de los videojuegos?, por ejemplo), para después pasar a analizar las distintas posturas que tienen los expertos en la temática sobre el mismo (los que defienden su utilidad, los que la defienden únicamente en ciertos casos, los que dicen que no es viable; pros y contras de su uso...). Si se considera oportuno, en algunos trabajos la parte final puede ser una propuesta propia basada en la bibliografía consultada.

En los trabajos en los que se ha optado por realizar una intervención en el aula o una investigación educativa inicial, la estructura de este cuerpo del trabajo es algo distinta. Se ha de iniciar, igual que antes, con un apartado en el que se muestra la presentación/justificación de la problemática a tratar, lo que supone presentar el objetivo u objetivos a alcanzar. Una vez hecho esto, se ha de hacer un marco teórico de esa temática (un pequeño “estado del arte” de la misma). Una vez enmarcada la temática en la literatura científica y académica, se pasaría a hablar de la metodología utilizada en la investigación o en la intervención didáctica. En ambos casos se ha de indicar los instrumentos utilizados, la muestra con la que se ha trabajado y los datos obtenidos. Tras ello, se pasa a analizar y discutir esos datos.

4. RESULTADOS/CONCLUSIONES

El siguiente apartado sería el de **conclusiones**. En este caso, es conveniente hacer una recomendación: este apartado no hace referencia únicamente al análisis de los datos, o a la posible propuesta redactada en el caso de los trabajos de reflexión teórica. Es

un apartado de cierre, en el que se ha de mostrar de qué manera y en qué nivel se han conseguido los objetivos planteados inicialmente, se han de retomar las principales ideas mostradas en el marco teórico, y se ha de reflexionar sobre los datos obtenidos bien durante el trabajo de campo, bien en el análisis bibliográfico. Un último apunte: en las conclusiones pueden aparecer algunas reflexiones personales, pero no son el apartado de reflexiones propias.

5. APARTADOS FINALES

Por último, el apartado de **bibliografía**. En éste deben aparecer todas las referencias que se han citado en el texto, ordenadas en orden alfabético de apellidos. No debe faltar ninguna referencia citada, y no debe aparecer ninguna referencia que no esté reflejada en el texto: se trata de bibliografía utilizada, no bibliografía consultada.

Posiblemente, sea necesario incluir un apartado de **anexos** en los que incorporar esos materiales que no caben dentro del límite de páginas establecido, pero que son necesarios para comprender la investigación. Nos referimos a una unidad formativa, diseño de actividades, unos cuestionarios, instrumentos de validación, imágenes, salidas estadísticas, etc.

Evidentemente, y puesto que no hay ninguna estructura prefijada para hacer un trabajo académico (o son tantas que no se puede hablar de una única forma de organizar el texto), la libertad que se tiene para estructurar los grandes apartados del trabajo (introducción, cuerpo del trabajo y conclusiones) es casi total. La principal recomendación es que no falte ningún aspecto importante del trabajo realizado, y que el lector no se pierda en un texto embrollado o que deja muchos datos por sabidos.

CAPÍTULO 5

LA METODOLOGÍA

Posiblemente sea este uno de los aspectos más difíciles para vosotros. Aunque todos hayáis pasado por un TFG en Humanidades, un TFM en Educación es algo completamente diferente. Van a empezar a aparecer en vuestro vocabulario términos que no os son habituales: métodos cuantitativos, métodos cualitativos, diario, observación participante, triangulación, cuestionarios, validación, SPSS, Atlas.ti, etc.

1. LA IMPORTANCIA DE TENER CLAROS LOS OBJETIVOS Y SOBRE QUÉ ESTAMOS INVESTIGANDO

Estamos acostumbrados a investigaciones, especialmente aquellos cuya alma mater ha sido la historia, en las que muchas veces no se tiene claro el objetivo. Nos interesa Juliano el Apóstata, Carlomagno o el Desembarco de Normandía... ¡Busquemos todo lo que podamos sobre él y hagamos un estado de la cuestión! En ocasiones, a posteriori se profundiza sobre un aspecto que es menos conocido. Los prehistoriadores y arqueólogos revisan un inventario de materiales, una memoria de excavaciones, comparan yacimientos similares. Pero rara vez nos hemos planteado el por qué o qué aspecto de la investigación estamos arreglando con ello.

En Educación, tan importante sobre la temática general a trabajar, es el por qué. ¿Vais a crear una UD para enseñar la 1.^a Guerra Mundial a través de las TIC? ¿Queréis plantear un aprendizaje basado en el role-playing? ¿Por qué? ¿Qué quieres conseguir con ella? Por eso, de la mano del tutor será importante que tengas claro lo siguiente:

1.1. Problema de investigación: Que no cunda el pánico. No se trata de que todos investiguéis sobre cosas problemáticas: *bullying*, déficit de atención, hiperactividad, etc. Aunque estos temas también pueden servir para buscar un problema. Por problema, se debe entender algo que se quiere solucionar, conocer mejor, comprender o estudiar, aunque sea un vacío en la investigación. Un problema puede ser mejorar el aprendizaje de los estudiantes, comprobar si con algunos recursos hay mayor motivación, etc.

EJEMPLO: Consulta el siguiente fragmento del artículo sobre el análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica.

FRAGMENTO DE ARTÍCULO:

“se pretende dar respuesta al problema de investigación establecido, centrado en conocer si es posible introducir la citada dimensión del pensamiento histórico en estos niveles educativos, promoviendo así una enseñanza crítica de la historia y el desarrollo del pensamiento contextualizado.”

TAREA: Comprueba cómo se plantea el problema de investigación que los autores querían cubrir.

Referencia completa: Calderón-López, P., y Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702>

1.2. Hipótesis de investigación: Esa hipótesis que se quiere comprobar se debe tener clara en todo momento. ¿Mejora el aprendizaje si se emplean las TIC? ¿Los libros de texto están llenos de contenidos conceptuales? Son el punto de partida para ir construyendo nuestra futura investigación. En ocasiones, por nuestra experiencia la hipótesis puede parecer algo obvia, pero aún así habrá que demostrarla.

EJEMPLO: Consulta el siguiente fragmento de artículo sobre cómo perviven narrativas históricas pasadas en los libros de texto de historia y en los relatos de ciertos estudiantes.

FRAGMENTO DE ARTÍCULO:

“Sostenemos la hipótesis que las representaciones nacionalizadas de un pasado de Reconquista, Reyes Católicos e imperio español sobrevivirían al suponer un valor cultural clave en los discursos político y cultural del nacionalismo español como nacionalismo banal de estado consolidado..”

TAREA: Comprueba cómo se plantea la hipótesis de investigación.

Referencia completa: Sáiz Serrano, J. (2017). Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiant tes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.

1.3. Objetivos: ¿Hacia dónde vamos a ir? ¿Qué se pretende encontrar? Porque depende de lo que se quiera encontrar así se tendrá que diseñar la investigación. Una vez que se tiene un problema y una investigación hay que centrar sobre qué aspectos en concreto se va a investigar, qué se va a comprobar, qué se pretende explicar. Los objetivos pueden ser generales o parciales e incluso podría darse el caso de que los

objetivos no se llegaran a cumplir con la investigación. En una investigación educativa ficticia nuestro objetivo podría ser comprobar si con el uso de ciertos documentales de Historia el alumnado aprende más rápidamente. Depende de cómo se plantee la estrategia los resultados pueden resultar negativos fácilmente.

EJEMPLO: Consulta el siguiente fragmento del artículo sobre la idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria.

FRAGMENTO DE ARTÍCULO:

“Es decir, como objetivo en nuestra investigación pretendemos determinar la competencia del alumnado para ofrecer una explicación histórica. En particular, destacamos tres objetivos concretos: 1) identificar los agentes de un contexto histórico determinado (la Edad Media) que son significativos para el alumnado; 2) analizar los acontecimientos y contexto histórico de la acción significativos para el alumnado; y 3) evaluar el tipo de explicación histórica usada por el alumnado que moviliza los otros dos objetivos primeros..”

TAREA: Comprueba cómo se plantea el objetivo general y los específicos que los autores querían cubrir.

Referencia completa: Ortuño Molina, J., Ponce Gea, A. I., & Serrano Pastor, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*, 371, 9-34.

2. ¿CUALITATIVO O CUANTITATIVO?

Aunque muchos de vuestros TFM tendrán un componente propositivo fundamental, la verdad es que en algún momento deberéis tener en cuenta si vuestro análisis se basa en un tipo de metodología o en otra.

2.1. Metodología Cuantitativa

Presta su atención a aquellos aspectos a observar que se prestan a la cuantificación. Para ello, se emplea la estadística para el análisis de los datos. Gracias a esta metodología se procurará conseguir una explicación de los hechos, verificar nuestras teorías de partida pero, sobre todo, cuantificar los fenómenos. Para ello, se emplean encuestas, cuestionarios, técnicas estadísticas y muestras amplias de población. En resumen:

- ¿Qué técnicas utilizan? Están a vuestra disposición encuestas extensivas, experimentos de enseñanza-aprendizaje, pruebas estandarizadas para evaluar los programas escolares, la intervención docente o el currículo y otras muchas.

- ¿Cómo? Tienden a fragmentar la realidad, trabajando con variables muy específicas que se cuantifican, se expresan con valores numéricos y utilizan estadística para el análisis.

- ¿Qué interesa? La fiabilidad, la validez y la realización de muestreos.
- ¿Qué pretenden? Ser objetivas y generalizar los resultados.

| |
|--|
| EJEMPLO: Consulta el siguiente artículo sobre la idea de causalidad en los estudiantes de Primaria. |
| FRAGMENTO DE ARTÍCULO: “Por todo ello, se ha realizado una investigación exploratoria centrada en comprobar la capacidad del alumnado de ESO a la hora de diferenciar diversos sistemas políticos, a la vez que reconocen las características propias del sistema de gobierno español. Para ello, se ha diseñado una sencilla encuesta descriptiva de carácter anónimo cuyas variables de interés se relacionaron con la democracia, la dictadura, la república y la monarquía, sistemas políticos todos ellos presentes en distinto grado en el currículo educativo de la ESO y en el panorama político nacional e interaccional actual. Esto nos ha permitido realizar un primer análisis cuantitativo de sus conocimientos e ideas previas y así esbozar un primer planteamiento sobre la cuestión.” |
| TAREA: Comprueba cómo, a través del análisis de las narraciones producidas por los estudiantes, se investigó sobre qué idea de causalidad poseía el alumnado de Educación Primaria. |
| Referencia completa: Ortuño Molina, J., Ponce Gea, A. I., & Serrano Pastor, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. <i>Revista de educación</i> , 371, 9-34. |

2.2. Metodología Cualitativa

Presta su atención a aquellos aspectos a observar que se prestan a un análisis cualitativo. Trata de comprender e interpretar los hechos desde el punto de vista de los implicados en la misma, generando hipótesis o teorías explicativas, trabajando con datos cualitativos. Para ello, utiliza diarios, entrevistas, observaciones, grabaciones o realiza estudios de casos. En resumen:

- ¿Qué técnicas utilizan? Están a vuestra disposición la observación, la entrevista, el grupo de discusión o focus group, el análisis documental y otras muchas.
- ¿Cómo? Proporcionan datos cualitativos, información en forma verbal y registrada como texto, cuyo análisis se reduce en unidades conceptuales Básicas (categorías).
 - ¿Qué interesa? Estudios de caso, proyectos de investigación-acción.
 - ¿Qué pretenden? Busca comprender cómo las personas actúan y la transferencia de los conocimientos a escenarios muy parecidos.

EJEMPLO: Consulta el siguiente fragmento del artículo sobre cuál es la opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales.

FRAGMENTO DE ARTÍCULO:

“Para la recogida de la información decidimos apoyarnos en la realización de entrevistas semiestructuradas, ya que por su planteamiento más abierto (un guión de preguntas flexibles) dan pie a ampliar los registros de técnicas, opiniones, consejos y experiencias de los entrevistados. Para el diseño de las preguntas, centramos la orientación de la entrevista hacia la comprensión de tres bloques de conocimiento relacionados con los objetivos propuestos en la investigación y que permitían estructurar su posterior comprensión mediante el sistema de categorías (Tabla 2). Así, contamos con un primer bloque basado en el análisis de la valoración del patrimonio local para la práctica docente. Un segundo bloque sobre el uso didáctico que se realiza del patrimonio dentro del aula. Y un tercer bloque sobre propuestas para aumentar el uso del patrimonio en clase.”

TAREA: Comprueba cómo, a través de una metodología cualitativa, los autores categorizan las opiniones de los docentes de un centro educativo sobre el tema de investigación.

Referencia completa: Molina Puche, S., & Muñoz Cutillas, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.

2.3. Bibliografía básica sobre metodología de investigación

Aunque hay muchos otros, en este pequeño listado podrás encontrar más pautas para garantizar que vuestra investigación sea coherente y precisa desde el punto de vista de la metodología de investigación.

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. (José Francisco Javier Dávila Martínez, Trad.). México: International Thomson.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Boston: Pearson.
- González García, J. M., León Mejía, A., & Peñalba, M. (2014). *Cómo escribir un trabajo fin de grado: algunas experiencias y consejos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- González García, J. M., León Mejía, A., & Peñalba, M. (2016). *Cómo escribir y publicar un artículo científico*.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graò.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. (J. Sánchez Baidés, Trans.). Madrid: Pearson.
- Olaz Capitán, Á. J. (2017). *Cómo escribir y defender una tesis en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Pantoja Vallejo, A. (Ed.). (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editoras.

CAPÍTULO 6

BUSCANDO Y PROCESANDO LA INFORMACIÓN

Posiblemente en la actualidad, una época en la que se vive abrumado por el exceso de información a nuestro alcance, ésta sea una de las mayores dificultades a la hora de elaborar el TFM. ¿Qué recursos hay en didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles merecen la pena? ¿Cómo gestionar la información?

Por esa razón se cree que puede ser de utilidad una pequeña ayuda en este sentido y destacar algunos elementos útiles.

1. REVISTAS Y PUBLICACIONES

Aunque la didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina relativamente joven (si se compara con la Historia casi un pàrvulo), ya existen algunos foros especializados donde empezar nuestra búsqueda. En el siguiente listado encontraréis algunas de las revistas especializadas. La mayoría de los recursos que aquí recomendamos son en open access, es decir, en abierto. Algunos, los menos, son ofrecidos por editoriales que, como empresas que son, cargan por sus servicios a particulares e instituciones educativas. Cuando te encuentres ante algún recurso “de pago”, consulta si dicha editorial está en el catálogo de bases de datos digitales que ofrece la biblioteca de la Universidad.

- *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Valencia. Desde 1989, como su nombre indica se dedica a publicar investigación sobre ambas disciplinas. Más información en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/index>
- *Didácticas Específicas*. Madrid. Desde 2009, se trata de una revista que recoge artículos de de didáctica de la matemática, ciencias experimentales y también de ciencias sociales. Más información en: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas>.
- *Didáctica Geográfica*. Madrid. Publicada desde 1996. Más información en: <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica>
- *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Barcelona. Desde 2002. Más información en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss10>

- *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona. Desde 1994. Más información en: www.grao.com
- *Her&Mus. Heritage and Museography*. Gijón. Desde 2009, aunque publicada como revista la mayoría de sus números están dedicados de manera monográfica a temas concretos relacionados con el patrimonio, la museografía y la educación patrimonial. Más información en: www.trea.es/
- *Panta Rei. Revista digital de didáctica y ciencia de la historia*. Murcia. Desde 1995, esta revista recoge trabajos de historia o arqueología, pero también investigaciones relacionadas con la didáctica de la historia. Más información en: www.um.es/cepoat/pantarei
- *Clio. History & History Teaching*. Zaragoza. Publicada desde 1998, esta revista recoge tanto experiencias de aula como investigaciones relacionadas con la didáctica de la historia. Más información en: clio.rediris.es/
- *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Extremadura. De reciente creación, se trata de la revista de investigación editada por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). Más información en: mascvuex.unex.es/revistas
- *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Venezuela. Publicada desde 1996. Más información en: www.saber.ula.ve/gitdcs/

Sin embargo, no hay que olvidar que en este campo la tradición anglosajona es realmente fuerte y, por lo tanto, un buen TFM en este campo debe incluir referencias a bibliografía británica, estadounidense o canadiense, por citar los países más punteros. Del siguiente listado algunas revistas ofrecen sus contenidos bajo pago pero no hay que olvidar que, a través de la propia biblioteca de la universidad, muchas están accesibles.

- *Teaching History*. Reino Unido. Desde 1969, esta revista publica de manera trimestral experiencias didácticas y breves artículos de investigación sobre la materia. Más información en: www.history.org.uk/publications/categories/teaching-history
- *The History Teacher*. EEUU. Cuenta con una larga tradición ya que se trata de una revista publicada desde 1967. Más información en: www.thehistoryteacher.org/
- *Theory and Research in Social Education*. EEUU. Desde 1973, esta revista recoge investigaciones sobre educación de las Ciencias Sociales, entendiendo que en este país incluye lo que aquí se conoce como Geografía, Historia o incluso la Ciudadanía. Más información en: www.tandfonline.com/toc/utrs20/current

No hay que olvidar que otras muchas revistas de educación, más generales, pueden incluir aportaciones relacionadas con esta disciplina. Algunas son:

- *Revista de Educación*. España. Desde 1940, es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Más información en: www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/
- *Educación XXI*, España. Desde 1998. Se trata de una revista científica editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Más información en: revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/index
- *Revista Educatio Siglo XXI*. Se trata de la revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Más información en: revistas.um.es/educatio
- *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*. España. Desde 2008 se trata de una publicación de la Universitat de Barcelona, publicando artículos especialmente relacionados con la investigación sobre la docencia en diferentes niveles educativos. Más información en: revistes.ub.edu/index.php/REIRE

2. RECURSOS ELECTRÓNICOS

Muchos de los siguientes recursos igual ya son conocidos pues os han podido servir para vuestros trabajos de grado o incluso para el TFG. De la misma manera pueden ser empleados en el TFM. Algunos de ellos, como son de pago, únicamente pueden ser utilizados desde la propia universidad o mediante servidores del tipo VPN. Para conectarte a ellos sigue las instrucciones: <http://www.um.es/atika/rpv/>

- *Dialnet*. Seguramente ya lo conocéis. Se trata del catálogo de la biblioteca de la Universidad de La Rioja, especializado en Humanidades y Ciencias Sociales, la diferencia con el catálogo de otras universidades es que ofrece el texto en abierto de muchos e sus recursos. Mas información en: dialnet.unirioja.es/
- *Academia.edu*. Se trata de la red social para investigadores fundada en 2008. Merece la pena darse de alta, crear unos campos de búsqueda que nos interesen (en inglés y en español) y estar al tanto de las últimas publicaciones. Debido a la gran aceptación que ha tenido muchos investigadores suben sus publicaciones en ella. Más información en: www.academia.edu
- *JSTOR*. Accesible desde la universidad, este *Journal Storage*, recoge en línea miles de publicaciones periódicas. Aunque fundado en 1995 recoge bibliografía bastante antigua y de diversas disciplinas. Más información en: www.jstor.org/

- *TDR. Tesis Doctorales en red.* Recoge el texto completo de la gran mayoría de las tesis doctorales defendidas en España desde 1999. Más información en: www.tdx.cat/
- *DART. Europe.* Se trata de un portal para consultar el texto completo de tesis doctorales defendidas en Europa. Posee un buscador para precisar nuestra búsqueda. Más información en: www.dart-europe.eu/basic-search.php
- *Open Access Theses and Dissertations.* Si TDR o DART centran nuestra búsqueda en España y Europa este servidor incluye todo el mundo. Más información en: oatd.org/
- *Scopus.* Accesible desde la biblioteca de la universidad, esta base de datos científica está editada por Elsevier y da acceso a todas las revistas incluidas en las diferentes bases de datos de este producto. La pega es que muchas de sus revistas no son *Open Access*, pero al menos servirá para saber que determinado artículo existe y se podrá consultar su resumen.
- *Web of Science.* Como el anterior, es únicamente accesible desde la biblioteca de la universidad. Está producida por el *Institute for Scientific Information* y da acceso a todas las revistas incluidas en las diferentes bases de datos de este producto. Como Scopus, no todo lo que ofrece está 100% accesible.

3. RECURSOS PARA LA GESTIÓN BIBLIOGRÁFICA

Uno de los caballos de batalla de investigador es la gestión de todos los trabajos que forman parte de su trabajo. Antigamente se gestionaba con tediosos archivos de fichas bibliográficas en papel, pero desde hace unos años existen en el mercado, ya sea con versiones gratuitas o de pago, los denominados gestores bibliográficos. Tenéis a vuestra disposición varias marcas: Colwiz⁸, Endnote⁹, Mendeley¹⁰, Refworks¹¹ o Zotero¹². Cada uno de ellos tiene sus pros y contras, se os anima a conocer sus particularidades en alguno de los foros abiertos en Internet.

<https://universoabierto.org/2016/02/13/comparacion-de-gestores-de-referencias-bibliograficas/>

http://biblioteca.unileon.es/files/Tabla%20Comparativa_RW_EnB_Mendeley_0.pdf

Aunque al principio puede parecer que estáis perdiendo el tiempo, muy pronto os daréis cuenta de que es todo lo contrario. A modo de ejemplo, una vez introducida la cita en vuestro gestor, con un par de clics de ratón tendréis vuestra cita en APA perfecta.

8. Colwiz: <https://www.colwiz.com/>

9. Endnote: <http://endnote.com/>

10. Mendeley: <https://www.mendeley.com/>

11. Refworks: <https://www.refworks.com/es/>

12. Zotero: <https://www.zotero.org/>

4. HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS

Si en el TFM que lleváis entre manos pretendéis hacer un análisis cuantitativo o cualitativo posiblemente necesitéis utilizar un software específico. Algunos de ellos son de pago, pero podéis encontrar versiones instaladas en determinadas salas de informática de la Universidad o incluso accesibles desde el Escritorio Virtual. Aquí van algunos nombres propios:

- Atlas.ti. El más empleado si de análisis cualitativo se habla. Más información en: <http://atlasti.com/es/>
- AQUAD. Permite analizar datos cualitativos. Software libre. Más información en: <http://www.aquad.de/es/>
- R. Es un software libre para análisis cuantitativo de datos. Más información en: <https://www.r-project.org/>
- SPSS. Aunque es un software de pago, sin duda es el programa más conocido entre los diseñados para análisis cuantitativo. Para emplearlo desde casa necesitaréis emplear la opción de Escritorio Virtual. Más información en: <https://www-01.ibm.com/software/es/analytics/spss/>
- GNU PSPP. Es un programa para el análisis estadístico, una variante en software libre (y por tanto gratuito) del archiconocido SPSS de IBM. Es bastante parecido a este salvo por algunas funcionalidades más complejas. Más información en: <https://www.gnu.org/software/pspp/>

CAPÍTULO 7

REFERENCIANDO TUS FUENTES: CITACIÓN

A la hora de redactar un trabajo de investigación, como puede ser un TFM, una de las partes más importantes es la que hace referencia a las fuentes consultadas para la elaboración del marco teórico, metodológico u otros propósitos. Todas ellas, y otras más, han de estar recogidas en los apartados de Referencias y Bibliografía respectivamente, ya que, según la *American Psychological Association*, un listado de referencias cita las fuentes que sustentan nuestra investigación y que se han utilizado para la preparación del trabajo. Por el contrario, el apartado de *bibliografía* incluye fuentes que sirven para profundizar en el tema, aunque no se hayan utilizado para el trabajo.

Con el fin de uniformar las citas, referencias y bibliografías de manera que se le haga más fácil al lector localizar las fuentes, suele seguirse un manual de estilo; sin embargo, a pesar de haber normas internacionales al respecto, no hay un único estilo adoptado globalmente. De entre todos los que existen, cada área de conocimiento utiliza uno en particular, y, en el caso de las ciencias sociales, el más empleado es el *Manual de publicaciones* de la citada *American Psychological Association*, más conocido como Estilo APA, aunque existen otros como ISO 690¹³, Estilo Harvard¹⁴ o el Chicago Style¹⁵.

Aunque el manual de la APA también detalla el formato general de los trabajos y establece una serie de reglas para su redacción científica, en este apartado se va focalizar la atención en el aspecto de la citación de las fuentes. En este sentido, se recogerá y ejemplifican las referencias más frecuentes en un trabajo de investigación, por lo que no se será demasiado exhaustivo y será necesario consultar el propio manual de la APA para otro tipo de referencias o acceder su web: www.apastyle.org.

En primer lugar se hallan las **citas en el cuerpo del trabajo o citas en el texto de manera directa**. En este caso se encierra entre comillas si la cita tiene menos de 40 palabras y al final de la cita se añade entre paréntesis el autor, el año y la página, o el número del párrafo cuando no está numerado el material. Mira el siguiente ejemplo:

13. International Organization for Standardization. <https://www.iso.org/standard/43320.html>

14. Mendeley: <https://www.mendeley.com/guides/harvard-citation-guide>

15. The Chicago Manual of Style. <http://www.chicomanualofstyle.org/>

Ejemplo:

Santos Guerra (2003), cuando habla de ello, se refiere entonces al comportamiento jerárquico de la evaluación, ya que el único destinatario es el alumno, último eslabón de la cadena: “El alumno es la última pieza del sistema ¿Por qué sólo se le pide cuentas al que está en el último lugar del escalafón?” (p. 63).

Si la cita tiene más de 40 palabras, se escribe el texto en bloque, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de ½ pulgada. Ejemplo:

Ejemplo:

Sin embargo, Tiana (1999) nos pone en alerta acerca de las consecuencias de esta visión de la evaluación, reclamando una mayor prudencia a la hora de utilizar esa expresión:

Ya no basta simplemente con evaluar diversos aspectos de la realidad educativa (aunque haya que seguir haciéndolo), sino que parece llegado el momento de vincular esa tarea a una reflexión sistemática sobre ese concepto tan ambiguo, polisémico, complejo y huidizo que es el de calidad (Tiana, 1999, p. 19).

Es fundamental tener presente que en toda cita directa hay que reproducir textualmente lo que dice el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Aunque la cita literal es permitida por APA, se considera mucho más académico emplearlo en contadas ocasiones. Por lo tanto, la mayoría de las citaciones, suelen ser **citas no literales**. Cuando no se cita directamente una obra en el cuerpo del texto, hay que seguir una serie de normas que se detallan a continuación para este tipo de citación:

1. No lo olvides. Cada referencia citada en el texto tiene que aparecer en la lista de referencias, y estas han de estar ordenadas alfabéticamente.

2. Si la oración incluye el apellido del autor, solo se escribe la fecha entre paréntesis.

Ejemplo:

Las razones por las que sigue imperando todavía esta visión de la evaluación son, según Blanco Gutiérrez (2004), la objetividad, la neutralidad del método y mantenimiento del control del aula por parte de los profesores.

3. Si no se incluye el autor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha.

Ejemplo:

Uno de los perfiles de dicha problemática es el que centra la evaluación en el alumno, concretamente en los resultados de su aprendizaje y rara vez se entiende como algo más complejo que abarca al docente, sus estrategias y a la institución (Bixio, 2007).

4. Si la obra tiene uno o dos autores, se citan ambos apellidos todo el tiempo. Comprueba cómo se hace:

Ejemplo:

Este punto de vista es compartido por varios expertos en la materia, para quienes, en efecto, ya que el único objeto a evaluar es el aprendizaje del alumno, sólo él es el culpable de su fracaso escolar, no teniendo en cuenta la actuación del profesorado o el ambiente familiar y social (Castillo y Cabrerizo, 2003).

5. Cuando tenga entre tres y cinco autores, en las menciones subsiguientes, solo se escribe el apellido del primer autor, seguido de la frase *et al.*, sin cursivas.

Ejemplo:

Además, los nuevos instrumentos de evaluación debían de recoger información relativa a los tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes (Lukas et al., 2006).

6. Si son más de seis autores, se utiliza *et al.* desde la primera mención.

El segundo aspecto a tener presente es la **lista de referencias y bibliográfica**, donde hay que seguir una serie de consideraciones generales, a saber:

1. Cada entrada en la lista de referencias debe estar citada en el texto.
2. Cada referencia tiene el formato de sangría francesa.
3. Orden alfabético por apellido del autor.
4. Obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente por la fecha más antigua.

Tras ello, continuamos pormenorizando algunos aspectos. En relación a la **referencia de autores y editores** hay que tener en cuenta:

1. Colocar primero los apellidos, seguidos de las iniciales del nombre hasta siete autores.

Ejemplo:

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

2. Si tiene ocho o más autores, se escribe el nombre de los seis primeros, puntos suspensivos (...) y luego el último autor.

3. En castellano se acepta la y antes del último autor.

4. En el caso de que la obra no tenga un autor, se coloca primero el título de la obra y luego la fecha.

5. Cuando la referencia es a un capítulo de un libro editado, se escribe el nombre del editor sin invertirlo, antecedido por la palabra En y precedido por la abreviatura Ed. entre paréntesis.

Ejemplo:

Monteagudo, J., Molina, S., Miralles, P. y Belmonte, P. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de programaciones didácticas. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 139-150). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

En lo que a la fecha concierne:

1. La fecha de publicación de la obra se escribe entre paréntesis después del nombre del autor.

2. Si no aparece la fecha de publicación, se escribe la abreviatura s. f. entre paréntesis.

A continuación se reproducen las **formas básicas de las principales referencias** que suelen usarse en un trabajo de investigación, acompañadas de sus ejemplos:

1. Artículos de publicaciones periódicas: Apellidos, Inicial., Apellidos, Inicial., y Apellidos, Inicial. (Fecha). Título del artículo. *Título de la publicación, volumen*(número), pp.-pp. doi: xx.xxxxxxx (si tuviese).

Ejemplo:

Alfageme M.^a B., Monteagudo J. y Miralles, P. (2016). Concepciones del profesorado de geografía e historia sobre la evaluación de los aprendizajes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23560>

2. Libros completos:

a. Con autor: Apellidos, Inicial. (Año). *Título*. Lugar: Editorial.

Ejemplo:

Gimeno, C. y Rodríguez, J. (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla: Ediciones Morata.

b. Versión electrónica de libro impreso: Apellidos, Inicial. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

c. Versión electrónica con DOI: Apellidos, Inicial. (Año). *Título*. doi: xx.xxxxxxxx

d. Con editor: Apellidos, Inicial. (Ed.). (Año). *Título*. Lugar: Editorial.

Ejemplo:

Molina Puche, S., Escribano, A. y Díaz, J. (Eds.). (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Editum.

3. Capítulos de libro:

a. Con autor: Apellidos, Inicial. y Apellidos, Inicial. (Año). Título del capítulo o entrada. En Inicial. Apellidos y/e Inicial. Apellidos (Eds.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Lugar: Editorial.

Ejemplo:

Egea, A., y Arias, L. (2013). La cultura política del alumnado de educación secundaria. Una primera aproximación. En J. Pagès J. y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado un proyecto de futuro* (pp. 239-247). Barcelona: AUPDCS.

b. Obra de referencia electrónica: Apellidos, Inicial., y Apellidos, Inicial. (Año). Título del capítulo o entrada. En Inicial. Apellidos y/e Inicial. Apellido (Eds.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

4. Tesis doctorales o Trabajos Fin de Máster:

a. Inéditas: Apellidos, Inicial (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización.

b. En bases de datos: Apellidos, Inicial. (Año). *Título*. (Tesis doctoral o Trabajo Fin de Máster). Recuperada de la base de datos XXX. Institución.

Ejemplo:

Duarte, O. M. (2015). La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: *innovación, cambio y continuidad*. (Tesis Doctoral). Recuperada de la base de datos idus. Universidad de Sevilla.

5. Leyes: Denominación o título oficial.

Ejemplo:

Decreto n.º 220/2015 de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Estos ejemplos son los casos más frecuentes. Pero es más que posible que tengas que citar o referenciar elementos no tan frecuentes como blogs, noticias de prensa, un documental, etc. En ese caso es muy recomendable (casi imprescindible) consultar el *Manual de APA* en la biblioteca o echarle un vistazo a <http://blog.apastyle.org/>

CAPÍTULO 8

LA TERMINACIÓN DEL TFM: LA APARIENCIA IMPORTA

Aquello de “la apariencia importa” tiene validez cuando se habla de un trabajo académico. Un documento de este tipo necesita contar con una buena presencia estética por dos razones. Una, porque indica el interés del autor por un trabajo bien hecho. Y dos, tal vez la más importante, porque predispone a una lectura afable del mismo.

En lo que respecta a la redacción y apariencia del TFM, se debe tener en cuenta una serie de factores que ya nos vienen dados de antemano por la normativa sobre el citado trabajo, que se encuentra en la web del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria¹⁶.

Dicha normativa ya nos marca la extensión del mismo, de 20 a 40 páginas (anexos aparte), y la obligación de que el tamaño de letra sea 12 y que cuente con un interlineado 1,5. Como no nos encorseta para elegir el tipo de fuente, podemos elegir aquella con la que estemos acostumbrados a trabajar, sabiendo no obstante que en la mayoría de trabajos académicos se emplea el tipo *Times New Roman* o *Arial*.

La calidad y el rigor de nuestro trabajo ya pueden presuponerse en la primera página del mismo: la portada. Al ser lo primero que llama la atención, hay que cuidar su presentación con mucho mimo. En este sentido, para que nuestra portada esté completa, debe contar con las siguientes partes, bien distribuidas y visibles:

- Título del TFM.
- Nombre de la línea de TFM asignada.
- Nombre, apellidos y DNI (con letra) del autor/a.
- Nombre y apellidos del tutor/a.
- Nombre del Máster completo.
- Curso académico y convocatoria.
- Escudo de la Universidad de Murcia en posición central.

16. Recordamos que esta normativa es la que estaba en vigor para el curso 2018-2019 en la Universidad de Murcia. Para otros cursos u otros ámbitos, es muy importante que, a pesar de las indicaciones aquí recogidas, se compruebe siempre la normativa de cada curso académico porque puede haber ligeras variaciones.

Tras la portada viene el índice. Debe concordar con los apartados o epígrafes del trabajo y mediante sangrías se debe incluir también los subapartados o subepígrafes de las principales secciones, donde escribiremos con mayúscula únicamente la letra inicial.

En el resto del cuerpo del trabajo, para mejorar la apariencia de nuestro TFM, podemos seguir los siguientes consejos:

1. Evitar espacios entre párrafos y no poner en letras muy grandes los epígrafes y subepígrafes, sino jerarquizarlos mediante números, negritas y cursivas.
2. El uso de negritas no tiene cabida en el cuerpo del texto y las cursivas solo debemos emplearlas para nombres de publicaciones, obras artísticas o palabras procedentes de idiomas distintos al castellano.
3. Dejar 2,5 centímetros de margen en toda la hoja.
4. Establecer una sangría en la primera línea de cada párrafo.
5. Alinear el texto de manera justificada.
6. Las tablas y figuras se enumeran en orden de aparición en el texto, utilizando números arábigos. El título de las tablas se coloca sobre las mismas. En el caso de las figuras va debajo.
7. El material complementario que se incorpore en los anexos debe referenciarse en el texto, empleando para ello números romanos. Ejemplo: (Véase anexo V).
8. Numerar todas las páginas, empezando a contar desde la portada aunque en ésta no aparezca el número, preferiblemente en el margen inferior derecho.
9. No emplear abreviaturas innecesarias.
10. Citar correctamente, a lo largo y al final del TFM, todas las referencias bibliográficas en APA (reparar el apartado de este mismo manual).

En este sentido, el de citar correctamente, cabe dar una serie de recomendaciones para no caer en uno de los fallos más habituales y más graves que se pueden cometer a la hora de hacer un trabajo de investigación: **el plagio**.

En ocasiones, se encuentra una cita que nos encanta de un autor y la copiamos literal. Si se quiere hacer bien, según el sistema de citación APA, se debe entrecomillar el texto que se ha copiado literal y dejar clara nuestra fuente (Autor, Año). Si se olvida el entrecomillado y la cita es muy posible que un tribunal nos pueda acusar de plagio, pues al no hacer referencia se está dando a entender que ese párrafo es del que escribe el TFM.

Se os aconseja evitar este tipo de citas literales y se anima siempre a que hagáis vuestras las afirmaciones de otros autores (pero ojo, citando siempre la fuente original). Veamos un ejemplo.

| |
|--|
| EJEMPLO: Lee este texto original de González Gallego (2002). |
| FRAGMENTO DE ARTÍCULO: “Las Ciencias Sociales deben corresponderse, naturalmente, con los standars científicos referentes, por lo que un profesor ha de estar muy al corriente de los estados de la cuestión. Pero un profesor nunca podrá decir que investiga en relación con su profesión, si investiga para crear Historia, en lugar de hacerlo para comunicarla. Sin embargo, para el profesor de Sociales, conocer el estado de la cuestión científica sólo se debe producir para darle algo así como un “derecho de veto” en el aula, es decir, para no dar interpretaciones anticuadas, o contrarias al estado de la investigación. A partir de aquí, la labor del profesor en el aula es otra.” |
| TAREA: ¿Cómo utilizar este fragmento en nuestro TFM? |
| SOLUCIÓN 1: Recurrimos a la cita literal. Según González Gallego (2002) “un profesor ha de estar muy al corriente de los estados de la cuestión”... |
| SOLUCIÓN 2: Hacemos nuestro su discurso e ideas. Infinitas posibilidades. En la actualidad, es necesario que los profesores estén siempre actualizados (González Gallego, 2002)... Se está muy de acuerdo con González Gallego (2002) en que los profesores deben estar siempre actualizados... Son varias las investigaciones que refuerzan la idea de la necesidad de una actualización docente continua (González Gallego, 2002)... Referencia completa: González Gallego, I. (2002) El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En I. González Gallego (coord.) <i>La Geografía y la Historia, elementos del medio</i> (pp. 9-101) Madrid: MECyD. |

Como puedes comprobar, la primera opción es correcta, más fácil, pero también algo menos “académica” si se abusa constantemente de ella. Es imprescindible

entrecomillar el fragmento que se necesita y citar al autor, tal y como se ha visto con anterioridad, porque si se nos olvidan las comillas nos pueden acusar de plagio.

Por su parte, con la segunda opción, algo más trabajosa pero que denota un mayor control y madurez científica, se hace nuestra la opinión de la fuente. Y como se puede comprobar, las posibilidades son casi infinitas. Esta segunda forma de escribir un trabajo científico es, sin duda, más aconsejable y nos aleja de la posibilidad de caer en el plagio parcial, aunque sea de manera inconsciente.

A través de estas recomendaciones estamos seguros de que la calidad del trabajo ganará enteros, aunque para cerrar el círculo es necesario que el contenido del mismo sea mejor que el continente.

CAPÍTULO 9

LA DEFENSA. SOLO ANTE EL PELIGRO

Cada Universidad escoge cómo se desarrolla la defensa del TFM. En el caso de la Universidad de Murcia, la defensa del TFM ante un tribunal conformado por docentes participantes del máster es el último paso. En este momento de defensa se evalúan los aspectos recopilados en el trabajo pero también la exposición del mismo. Por ello, es un momento trascendente e importante que plantea una serie de dudas que se pretenden resolver planteando unos breves consejos sobre cómo se debe afrontar.

1. CÓMO PREPARAR LA PRESENTACIÓN

Es recomendable abordarla con cierto margen de tiempo para darle una estructura coherente y así poder ensayar previamente todos los aspectos de la defensa. Lo conveniente es articular una presentación que resuma los principales apartados del trabajo: presentación del TFM, objetivos, metodología, desarrollo del trabajo, resultados, conclusiones y bibliografía. Todo ello se debe articular en un formato claro que facilite la visualización de los elementos ubicados, así hay que cuidar el color del fondo o el tamaño de la letra. Todo debe estar bien vinculado para ver la correlación entre los diversos elementos desarrollados.

Sobre el número de diapositivas cabe remarcar que no hay que extenderse en las mismas, una presentación de entre 10-15 sería suficiente para detallar estos elementos. En la misma no se debe abusar del empleo de texto, sino que debe desarrollarse un aporte textual claro y somero que, junto a imágenes, gráficos o figuras sirvan de apoyo a la explicación. Además conviene tener en cuenta que la presentación no sustituye nunca a la exposición: es un aporte para sustentar la misma. También es necesario ubicar las referencias de las citas textuales y dar cuenta de las fuentes de imágenes y del resto de recursos empleados. Se aconseja copiar la misma en diversos formatos informáticos para evitar tener problemas con el sistema informático del aula en el que se va a proyectar. Es muy recomendable, casi obligatorio, llevar siempre una versión en formato PDF. Si se piensa que algún formato puede causar problemas, sería conveniente probar la sala con tiempo o hablar con la unidad de asistencia técnica.

2. CÓMO PREPARAR LA DEFENSA

Junto a esa presentación se debe desarrollar un gui3n en el que se articulen las ideas que se van a defender y exponer, de hecho de 3l saldr3 la presentaci3n. Hay que recordar que el tribunal se ha le3do el trabajo, por lo tanto hay que resumir lo m3s destacado del TFM siguiendo los puntos ya indicados. No se tiene que memorizar para la exposici3n, ni leer durante la misma, de lo que se trata es de tener siempre un apoyo que sirva de ayuda para tener claro el esquema a desarrollar y que se pueda mirar puntualmente en el caso de olvidar alguna cuesti3n. Disponer de 3l nos permitir3 ensayar la defensa junto a la presentaci3n y dominar el tiempo de exposici3n, fijado en un m3ximo de unos 15 minutos. De este modo, adem3s, se adquiere confianza y seguridad de cara a la exposici3n p3blica.

3. ¿C3MO DEFENDER EL TRABAJO?

Con ambas cuestiones desarrolladas llega el momento de la defensa p3blica. Conviene estar con tiempo en el lugar indicado, basta con acudir a la defensa de quien me precede en la convocatoria, no se debe llegar tarde o con demora. En ella hay que cuidar el tono de voz, ni alto ni bajo, as3 como modular la voz para entonar lo que se quiere decir, cuidar el lenguaje no verbal, tener contacto visual con el tribunal para interactuar con 3l, emplear un vocabulario correcto, pulir nuestra pronunciaci3n, evitar usar coloquialismos y mantener una posici3n que nos haga estar c3modos. Da igual si se opta por estar de pie o sentarse. Si adem3s se conoce previamente el aula ello nos permitir3 dominar su espacio.

Si hay alg3n material o elemento de nuestro trabajo que queremos destacar se puede presentar al tribunal alguna copia para que lo hojeen a la misma vez que se realiza la defensa.

4. ¿C3MO ACTUAR DURANTE LAS OBSERVACIONES DEL TRIBUNAL?

El tribunal no solo dispone de la defensa para proceder a la evaluaci3n: ha le3do el trabajo escrito y tiene el informe de los tutores. Por ello, sus apreciaciones van a estar sustentadas en el TFM presentado y siempre van a resultar constructivas e ir3n dirigidas a dar nuevos aportes que reforzar3an el trabajo presentado.

Al finalizar las mismas los estudiantes disponen de un nuevo turno de palabra que pueden emplear para hacer las matizaciones que consideren oportunas. No se trata de una r3plica, sino de una forma de argumentar lo que se nos ha dicho y de atender las posibles preguntas que se hayan quedado sin responder durante la exposici3n. Para no olvidar nada de lo que indica el tribunal se recomienda llevar elementos de escritura que permitan tomar nota de estas apreciaciones.

CAPÍTULO 10

PREGUNTAS FRECUENTES

Si todo lo que hemos incluido en este manual aún no resuelve vuestras dudas, es posible que en el siguiente listado de preguntas frecuentes halléis algunas respuestas. Si no encontráis lo que buscáis, consultad con vuestro tutor.

P. *¿Si lo pongo al final en bibliografía tengo que citar también en texto?*

R. Sí, si no quieres que te acusen de plagio. Cada idea que no sea tuya debe estar citada en texto y referenciada al final.

P. *He diseñado una Unidad Didáctica, un cuestionario u otros materiales. Pero si los incluyo en el TFM me paso de las páginas. ¿Qué hago?*

R. Todo lo que sea complementario al TFM en sí puede añadirse en la sección de “Anexos”. es allí donde han de incluirse aquellos documentos que, por su longitud o su naturaleza, no conviene tratar dentro del cuerpo principal, pero que proporcionan información extra de nuestro estudio, es decir, material que sirve como complemento al trabajo y que ayudan a su mejor comprensión: estadísticos, gráficos, fotografías, mapas, tablas, entre otros. Estos materiales siempre tienen que estar referenciados en el texto, como por ejemplo “ver Anexo 1”. Para los anexos no hay límite, pero debe estar justificada la inclusión de cada elemento que se incluya en ellos.

P. *¿El acto de defensa es público?*

R. Sí, puede entrar cualquier persona. Pero es un acto académico por lo que se exige mantenerse en silencio.

P. *¿Debo entregar copias en papel del TFM?*

R. No, el TFM se sube para su entrega a la plataforma virtual fijada por la universidad y desde ella tienen acceso al mismo tanto los tutores como los miembros del tribunal.

P. *¿Puedo poner más bibliografía de la citada en el texto?*

R. No, el TFM en esa sección debe recoger solo la que se ha indicado en su desarrollo.

P. *¿Hay que poner títulos y números a los materiales (tablas, gráficos, anexos, imágenes, etc.)?*

R. Cada uno de estos materiales debe disponer de un número y título (Ejemplo: Tabla 1. Rúbrica de evaluación), así como la indicación de la fuente. Si es nuestra poner que somos los autores, y si es de otra referencia ubicar los datos de la misma. También sería conveniente ubicar dentro del texto, entre paréntesis (Tabla 1), una referencia que aluda al material que complementa la explicación.

P. *¿Cómo se hace una tabla?*

R. Desde Word se pueden hacer a través de usar la herramienta “Insertar” en la opción tabla o desde Excel y luego copiandola en el documento.

P. *¿Cómo puedo pasar los datos de una tabla a un gráfico?*

R. Desde el propio procesador de texto (Microsoft Word, Openoffice, Libreoffice) tenemos la opción de insertar gráficos, recurriendo a la herramienta “Insertar”. Y en cualquier programa de hojas de cálculo (como Microsoft Excel) los podemos hacer directamente tras remarcar los datos en una tabla, aunque hay otras opciones.

P. *Si no tengo o no sé manejar el SPSS, ¿puedo utilizar Excel?*

R. Depende el tipo de datos y cálculos que vayas a manejar. Si hablamos de datos y cálculos sencillos puedes emplear Excel, ya que es una herramienta que destaca por la facilidad con la que se pueden ordenar los datos, permitiendo, además, representar estos valores mediante gráficos y codificar las aportaciones. Pero si lo que precisas es un tratamiento más complejo, debes de utilizar el SPSS, mucho más potente para el tratamiento de datos y análisis estadístico, pues permite realizar, entre otras, funciones aritméticas, algebraicas y trigonométricas sobre un fichero de datos, así como extraer de un fichero de datos toda la información recogida, ya sea superficial o profunda, permitiendo realizar procedimientos estadísticos descriptivos, inferenciales o multivariantes. También existe la posibilidad de emplear programas similares de software libre.

P. *¿En qué partes del trabajo se debe incidir más en la exposición ante el tribunal?*

R. En cuanto a la exposición y defensa, todo cuenta y tiene importancia. Si tuviéramos que elegir, probablemente deberíamos hacer más hincapié en el marco metodológico, los resultados y conclusiones porque es la parte con un mayor grado de autoría personal y más original.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Documento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Instituto del Patrimonio Cultural de España). Recuperado de: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>
- Eco, U. (2010). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Egea Vivancos, A., Pernas García, S., & Arias Ferrer, L. (2013). La aplicación del cine en las aulas: la vida de los monasterios medievales a través de «El nombre de la Rosa». *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 539-549.
- Feliu, M., & Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- González Gallego, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de www.ub.edu/histodidactica
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia: Primaria y Secundaria*. (R. López Facal, Trad.) (1.a 2011). Barcelona: Graó.
- Palazón, M.^a D., & Griñán, M. (2015). Materiales OpenCourse asignatura Patrimonio Cultural, del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio (Curso 2015/2016). Recuperado de <http://ocw.um.es/humanidades/patrimonio-cultural>
- Palazón, M.^a D. (2016). El patrimonio cultural en los estudios de geografía y ordenación del territorio. *Didáctica Geográfica*, N° 17, pp. 113-136.
- Pantoja, A. (Ed.). (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Querol, M. Á. (2010). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Madrid, España: Akal.
- RD 1105/2014. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Tugores, F., & Planas, R. (2006). *Introducción al patrimonio cultural*. Gijón, España: Trea.

Todo futuro docente de Educación Secundaria, tras terminar sus estudios de Grado debe realizar el Máster de de Formación del Profesorado, como paso previo antes de la preparación de las oposiciones. El punto final de este proceso de formación universitaria es el Trabajo Fin de Máster (más conocido como TFM) que, aunque administrativamente es una asignatura obligatoria, obliga al estudiante del máster a un trabajo muy personal y autónomo que, finaliza, con una presentación y defensa pública. Frente a otros másteres, este supone para la mayoría de los estudiantes un cambio brusco en cuanto a temáticas y manera de trabajar. La educación y, en concreto, la investigación educativa, dista bastante de la formación disciplinar recibida en cada una de las especialidades de origen. Aunque el TFM siempre conlleva una tutorización, esta obra pretende servir de ayuda complementaria para todos los estudiantes que se vean ante este reto intelectual y académico. En concreto, está pensado para aquellos TFM que versen sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, dirigido por tanto a graduados en Geografía, Historia, Historia del Arte o disciplinas similares que se enfrentan a la realización del Máster de Formación del Profesorado (Especialidad Geografía e Historia) de la Universidad de Murcia. No obstante, seguro que servirá de gran ayuda para otros estudiantes de otras universidades y otras especialidades, pues la esencia del TFM y las exigencias metodológicas suelen ser similares.

cepoAt
UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía

DiCSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Didáctica de las Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



FUNDACIÓN CAJAMURCIA



9 1788494 1663789