



**Universidad
Zaragoza**



Trabajo Fin de Máster

Modalidad A

Especialidad de Geografía e Historia

Autor:

Rubén Escorihuela Martinez

Director:

Consuelo Casas Matilla

Facultad de Educación – Universidad de Zaragoza

*Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas*

2014/2015

1. Introducción	pág. 3
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	pág. 5
2.1. Competencias	pág. 5
2.1.1. Competencias generales	pág. 5
2.1.2. Competencias transversales	pág. 10
2.1.3. Competencias específicas de las Ciencias Sociales	pág. 11
2.2. Puesta en práctica del marco teórico	pág. 12
2.3. Perfil del buen docente	pág. 14
3. Justificación de la selección de proyectos	pág. 18
4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados.....	pág. 20
5. Conclusiones y propuestas de futuro.....	pág. 30
5.1. Conclusiones	pág. 30
5.2. Propuestas de futuro	pág. 32
6. Bibliografía	pág. 34
7. Anexos	pág. 36

1. Introducción

El Trabajo Fin de Máster pretende ser una memoria original e integradora, en donde se recoja la síntesis de los aprendizajes realizados por el estudiante a lo largo del Máster. Partiendo de las competencias específicas de la titulación, se busca realizar un ejercicio de reflexión y síntesis crítica sobre el propio proceso formativo en el que se incluyen no sólo la formación teórica, sino también su aplicación práctica mediante la experiencia profesional y vital del Practicum en los centros de prácticas. De ese modo, el Trabajo Fin de Máster exige al estudiante el análisis de su proceso de formación, así como integrarse en la práctica docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades, analizando con especial atención su experiencia personal en el aula de prácticas.

Tomando estas consideraciones como referencia, en primer lugar se realizará una reflexión sobre lo que consideramos que debe ser la labor docente. Para ello, analizaremos los modelos de competencias adquiridos durante el desarrollo del Máster, tanto las competencias generales como las transversales y específicas de las Ciencias Sociales, y su relación o puesta en contexto con aquello observado y vivido durante nuestro periodo de prácticas. De esta forma, la idea es elaborar un perfil de lo que consideramos que sería para nosotros un buen profesor, en función de la teoría aprendida durante el curso y lo observado durante nuestra experiencia del Prácticum.

Tras este primer apartado, a partir de dos de las actividades realizadas a lo largo del Máster, se efectuará un análisis crítico en el que se refleje la integración de los distintos saberes y prácticas de su proceso formativo. Al respecto, por su significancia dentro de nuestro proceso de aprendizaje, las actividades escogidas han sido la Unidad Didáctica que fue elaborada en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y puesta en práctica durante el *Practicum II*; y el Proyecto de Innovación realizado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* y desarrollado durante el *Practicum III*.

Le sigue un apartado dedicado a las conclusiones y propuestas de futuro, en donde se pretende formular las conclusiones alcanzadas sobre lo que ha supuesto la experiencia del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, elaborando en última instancia una evaluación crítica de mejora y formación permanente a modo de propuestas de futuro.

Finalmente, cerraremos la memoria con un apartado dedicado a las referencias documentales y bibliográficas empleadas para la realización de nuestro trabajo.

2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo

Tal y como hemos avanzado en la introducción, a lo largo de este apartado vamos a desarrollar el marco teórico en el que se inserta el Máster. De lo que se trata es de hacer una reflexión acerca de los principales fundamentos teóricos alcanzados a lo largo del curso y sin los cuales no hubiera sido posible la adquisición de las competencias de las que hablábamos en el apartado introductorio del presente trabajo. De este modo, tras sintetizar las ideas y los aprendizajes más relevantes interiorizados durante las horas lectivas y reflexionar acerca de su puesta en práctica durante los periodos prácticos ofertados por la titulación, se procederá a elaborar el perfil de lo que consideramos el buen docente.

2.1. Competencias

2.1.1. Competencias generales

Con arreglo a lo establecido en la *“Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre”*, la finalidad de este Máster Universitario en Profesorado es *“proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente”*.

En este sentido, se enumeran un total de cinco grandes competencias que todos los estudiantes que cursen el Máster deben desarrollar al término del mismo:

1. *Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.*

Esta primera competencia tiene la finalidad de que el estudiante profundice en el conocimiento de la profesión docente y en el funcionamiento de un centro educativo. Para ello es necesario conocer tanto el marco legal e institucional como el contexto social y familiar que rodea al centro. De tal modo, el futuro docente deberá tener conocimiento de la evolución que ha experimentado la legislación española en materia de educación, los principales documentos, así como la normativa, que rige todo centro

educativo y permiten su correcto funcionamiento, y conocer la realidad social del centro y las relaciones existentes entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Conocer la legislación y la normativa en educación vigente no nos sirve de mucho si no conocemos el marco social en el que tenemos que aplicarla. De este modo, partiendo de la idea de que un centro escolar es una institución en donde la realidad de cada uno de sus miembros va a ser muy diferente entre sí, debemos ser conscientes de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que lo forman, ya que serán aspectos a tener en cuenta a la hora de poner en práctica nuestra labor como docentes. Conocer este contexto será determinante, ya no sólo para definir elementos importantes del Proyecto Educativo de Centro, como puede ser el Plan de Atención a la Diversidad, sino para medir la influencia que pueden llegar a tener los factores externos al aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los propios estudiantes. De esta forma, si logramos “controlar”, o por lo menos conocer, todas las variables que confluyen en el devenir de la práctica educativa, podremos mejorar nuestra futura labor como docentes, tanto dentro del aula, como favoreciendo las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa de cara a mejorar el contexto social y cultural en el que queda establecido el conjunto del centro.

2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

En nuestra etapa como docentes, nos vamos a encontrar con que nuestros estudiantes se hallan inmersos en una edad clave del desarrollo de su personalidad e identidad, siendo nuestra labor la de orientarlos y guiarlos tanto en su aprendizaje académico como en su desarrollo como personas adultas que deberán insertarse dentro de la sociedad. En este sentido, el objetivo que se pretende alcanzar por medio del desarrollo de esta competencia es que los estudiantes del Máster sean conscientes de la importancia de conocer las características psicológicas y cognitivas de los adolescentes; pues sólo de esta manera, siendo conscientes de los cambios conductuales, fisiológicos y sociales que están experimentando nuestros alumnos, podremos establecer las bases que favorezcan el buen clima dentro y fuera del aula, previendo y dando solución a los posibles conflictos y problemas que surjan a lo largo de nuestra práctica docente, así como mejorar nuestra capacidad de empatizar con el alumnado, comprender su

comportamiento, motivarles y guiarles en la consecución de un aprendizaje significativo.

En definitiva, se trata de comprender que nuestro alumnado no es un grupo homogéneo y estandarizado, sino que, por el contrario, prevalece la diversidad y heterogeneidad del mismo. Una diversidad que se verá incrementada, tal y como sostiene Piaget (1978), por los propios procesos de transformación física y psicológica que acompañan a la etapa de adolescencia y que es importante que el docente conozca en su tarea de orientarlos académica y profesionalmente.

3. *Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y como potenciarlo.*

Por medio de esta competencia se pretende que el futuro docente comprenda los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrolle unas destrezas básicas que le permitan planificar y diseñar herramientas educativas válidas que ayuden a los adolescentes en su proceso de aprendizaje y potencien su creatividad y habilidades cognitivas. Se trata, en definitiva, de aprender a enseñar, desechando la versión más academicista orientada a la mera repetición de contenidos, y a elaborar actividades que permitan a los alumnos adquirir, además de los contenidos mínimos que requiere cada materia, las habilidades sociales y personales necesarias para su vida fuera del aula.

Para lograr impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos de forma reflexiva y crítica, tal y como marca la presente competencia, es necesario conocer los principios y teorías fundamentales del proceso de aprendizaje. Es decir, debemos conocer el cambio que ha experimentado el paradigma de la educación en los últimos años, consistente en abandonar las teorías conductistas (*Paradigma de la Enseñanza*) por las teorías constructivistas (*Paradigma del Aprendizaje*) (Jonassen y Land, 2000).

Por consiguiente, la idea es acabar con las clases magistrales como único método de trabajo, en donde el profesor basa su metodología en exponer el temario a un público, los alumnos, cuyo principal cometido es escuchar la lección del profesor, retener la información y memorizar el libro para luego reproducir su contenido en una única prueba cuya evaluación va a marcar su aprendizaje. De esta forma, pasaríamos al constructivismo, en donde *"el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias"* (Ormrod, 2003), es decir, se

considera al alumno como poseedor de conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes, quedando el docente como guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje.

Por otro lado, el docente tiene la obligación de motivar y despertar el interés, así como la curiosidad en sus alumnos, fomentando con ello la adquisición de una serie de habilidades y competencias básicas que ayuden a fomentar su autonomía y trabajo personal. Todo ello, debe ir acompañado de una evaluación coherente con esta concepción o metodología de aprendizaje, que consolide los conocimientos adquiridos, influya en la manera de estudiar de los alumnos y se presente *“no como una simple forma de calificar sino, más bien, como un método didáctico a tener en cuenta”* (Morales, 2009: 39).

Asimismo, no debemos olvidarnos de la importancia del uso y aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues nos resultarán de gran ayuda tanto en el desarrollo de nuestra práctica docente, como apoyo a nuestra intervención en el aula, como para los propios alumnos al convertirse en un recurso con el que buscar y analizar nuevas fuentes de información.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta lo encontramos en las expectativas creadas por el profesor en función de sus alumnos. Según Morales (2009: 21), cuando hablamos de expectativas, debemos partir de la base de que, en realidad, las *“expectativas como tales ni cambian ni mejoran al alumno, sino que nos hacen cambiar a nosotros como profesores”*. Es decir, cuando un profesor tiene una expectativa alta o baja con respecto a un alumno, es el profesor quien primero cambia o modifica su conducta, mientras que en segundo lugar es el alumno quien cambia su actitud como consecuencia del cambio de conducta percibida en el profesor.

Está demostrado que cómo vemos y cómo valoramos inicialmente a nuestros alumnos puede ser un factor importante en su camino hacia el éxito o hacia el fracaso. Esta valoración inicial puede desencadenar en nosotros una serie de actitudes y comportamientos que van a empujar eficazmente a los alumnos en una dirección u otra (*efecto Galatea y efecto Golem*).

4. *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*

Por medio de esta competencia se pretende que el futuro docente trabaje los fundamentos básicos del diseño curricular e instruccional, para lo cual es fundamental que conozcamos la estructura y los elementos que componen las disposiciones curriculares de los documentos oficiales para E.S.O. y Bachillerato, así como los mecanismos de enseñanza-aprendizaje utilizados en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Estos conocimientos nos permitirán tener la base a partir de la cual diseñar y organizar actividades y elaborar nuestra propia programación y una unidad didáctica, que luego deberemos poner en práctica en un contexto educativo real durante la realización del *Practicum II y III*. Tanto en el diseño de la programación como de la unidad didáctica, el futuro docente deberá plasmar los conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia en el Máster, en concreto durante la realización de las asignaturas de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa, Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y, en mi caso, la optativa de *Contenidos disciplinares de Historia del Arte*.

Del mismo modo, en relación a la elaboración de actividades de aprendizaje, éstas deben ser consecuentes con los objetivos y propósitos curriculares manifestados en la redacción de la programación y con el tipo de aprendizaje que se pretende conseguir, además de favorecer al desarrollo de las competencias básicas establecidas por el currículo oficial.

Por último, en relación con lo anterior, como futuros docentes debemos tener en consideración la aplicación de unos métodos de evaluación adecuados a los propósitos y objetivos propuestos en nuestra programación y unidad didáctica, y que deberán resultar de utilidad a la hora de valorar el aprendizaje de nuestros alumnos. Según Brown (2004-5), dicha evaluación deberá ser formativa, pues sólo de esta manera se garantiza ajustar la programación y la metodología empleada, valorar el proceso de aprendizaje del estudiante respecto de los objetivos de la materia y comprobar el nivel formativo que va adquiriendo el alumno a lo largo del curso.

5. *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.*

A partir de esta competencia se pretende que seamos conscientes de la importancia de la innovación pedagógica para conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza y de la educación. De esta forma, tendremos la oportunidad de conocer las principales líneas de investigación e innovación didáctica en la materia de las Ciencias Sociales, sus planteamientos y metodologías más relevantes y sus principales teóricos. A partir de estos saberes, el futuro docente tendrá la base a través de la cual poder llevar a la práctica un análisis crítico de la actividad docente, que le permita identificar los puntos fuertes y débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar de forma detallada la actividad educativa en todas sus dimensiones.

Asimismo, como futuros docentes debemos comprender la innovación como una parte más dentro del engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un hecho aislado, pues sólo de esa manera se podrá llegar a entender la educación como un fenómeno en constante evolución y cambio, cuyos conocimientos deben ser actualizados y adaptados a la realidad cambiante de la sociedad actual. De esta forma, la innovación o investigación pedagógica se presenta como la oportunidad que tiene el docente de aplicar en el aula una metodología más acorde con el contexto educativo y social en el que se insertan sus alumnos, identificando y dando solución a los futuros problemas de aprendizaje que puedan surgir en la puesta en práctica de la actividad docente.

2.1.2. Competencias transversales

Junto con las competencias generales explicadas en el apartado anterior, todo docente debe desarrollar una serie de aptitudes y habilidades que, si bien se encuentran íntimamente ligadas a las anteriores competencias, se centran fundamentalmente en las capacidades personales del docente, es decir, en la mejora de sus cualidades y destrezas a nivel personal. Hablamos de las competencias transversales, las cuales también han sido trabajadas y adquiridas durante el curso en las distintas asignaturas cursadas, así como durante el desarrollo de las prácticas en el centro escolar, y que, en palabras de Bisquerra (2012), harían referencia a aquellos “*contenidos que no están ligados a ninguna materia académica ordinaria, sino que pueden estar presentes en todas ellas*” y que se caracterizan por “*el desarrollo permanente de una personalidad integral, que*

incluye desarrollo cognitivo, moral, emocional, salud, conciencia cívica, respeto a los demás, etc."

Nos referimos a las siguientes competencias:

1. *Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social*
2. *Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas*
3. *Desarrollo de la autoestima*
4. *Capacidad para el autocontrol*
5. *Desarrollo de la automotivación*
6. *Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo*
7. *Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos*
8. *Capacidad para la empatía*
9. *Capacidad para ejercer el liderazgo*
10. *Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas*

2.1.3. Competencias específicas de las Ciencias Sociales

Como bien sabemos, la didáctica de las Ciencias Sociales se basa en el aprendizaje significativo. Precisamente, es una asignatura cuyos conocimientos previos o preconceptos guardan una mayor importancia que otro tipo de conocimientos. De hecho, las Ciencias Sociales son un conocimiento social, por lo que el alumno adquiere un importante conocimiento social derivado de su vertebración: contexto, vida social, entorno, etc. En definitiva, hablamos de una materia cuyo nivel de dificultad requiere de la construcción de complejas estructuras mentales que faciliten su comprensión y entendimiento. El alumno se enfrenta a toda una serie de dificultades que le van a empujar a tener una concepción negativa de la asignatura si no recibe el adecuado apoyo y orientación del docente. Es en este ámbito en el que como futuros docentes debemos adquirir una serie de competencias específicas que nos ayuden a comprender y explicar mejor esta disciplina.

De este modo, partimos del razonamiento de Isidoro González (2002), quien defiende que el docente ha de preocuparse por estas tres competencias:

- *Competencia perceptiva*
- *Competencia interpretativa*
- *Competencia representativa*

A través de la competencia perceptiva el docente debe ayudar a que el alumno comprenda el gradual distanciamiento entre presente y pasado, de tal modo que logre diferenciar claramente entre lo que “fue” pasado y lo que “es” presente. Sin embargo, este principio de “alteridad” histórica ha de configurarse con la comprensión de que “todo ese pasado” está contenido en nuestro presente, y que ese presente se interpreta a través del funcionamiento de la sociedad humana distribuida y organizada sobre espacios, que son producto del pasado.

Por su parte, por medio de la competencia interpretativa dotamos de significados a todos esos caudales de conocimientos que hay que estructurar y organizar hasta construir nuestra “memoria” social. Mientras que, a su vez, dicha memoria social debe ser concebida desde dos perspectivas: la estructura cronológica y las propias identidades colectivas, es decir, el pasado histórico proyectado sobre el presente social y cultural, sin olvidar que ningún ser humano “pertenece” a una única identidad.

Por último, por la competencia representativa los alumnos adquieren la conciencia de sus posibilidades de acción sobre el presente. Sólo desde la convicción del presente, podemos tener una representación del pasado de manera clara, “*con posibilidad de describirlo, con competencia para reproducir los hechos y con competencia para comprender qué pasó y por qué pasó*”. (González, I., 2002, p. 54)

Asimismo, creo conveniente añadir que como futuros docentes debemos ser capaces de predecir las dificultades que para nuestros alumnos supone el aprendizaje de los contenidos de Geografía e Historia, debido a factores como la simultaneidad, la discontinuidad y la causalidad del tiempo histórico o por el elevado grado de abstracción y complejidad de determinados conceptos clave. De este modo, además de poner en práctica métodos, recursos y materiales que faciliten la comprensión de la materia, podremos adaptar nuestra metodología, actividades y evaluación con el propósito de ayudar a nuestros alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Puesta en práctica del marco teórico

Expuesto el marco teórico en que se inserta el Máster, es hora de ponerlo en práctica, pues todo aprendizaje requiere trabajarlo desde dos ópticas distintas, pero complementarias entre sí: por un lado, a partir de su estudio, reflexión y comprensión teórica; y, por otro lado, a través de su puesta en práctica. Sólo de este modo podremos

valorar el alcance de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas, identificar los fallos y corregirlos a tiempo, y modificar, si fuese preciso, la metodología empleada con el propósito de mejorar en el futuro.

Al respecto, el Máster nos brindó la posibilidad de disfrutar de nuestra primera experiencia como docentes, al tener una primera toma de contacto real con el sistema educativo. De esta forma se desarrollaron los *Practicum I, II y III*.

El centro donde realicé las prácticas fue el Colegio Sagrado Corazón, “Corazonistas-La Mina”; un colegio de carácter privado-concertado ubicado en el Paseo de la Mina nº 4-10 de Zaragoza. El trato fue el correcto y el adecuado en estas ocasiones, permitiéndome en todo momento interactuar con plena libertad con los alumnos e intervenir en el desarrollo de las clases.

Durante el periodo que duró el *Practicum I*, tuve la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura *Contexto de la actividad docente*, es decir, pude trabajar con los principales documentos oficiales que debe tener todo centro y que, junto al marco legislativo y normativo vigente, ayudan a vertebrar la vida escolar tanto dentro como fuera de las aulas. Entre dichos documentos, destacamos el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el Plan General Anual (PGA), el Reglamento de Régimen Interno (RRI), entre otros. Documentos que nos permitieron conocer el contexto legal y social del centro asignado y así comprender el marco institucional de la educación actual.

Sin embargo, durante estos días de presencia en el centro pude darme cuenta de la primera de las contradicciones que tiene la puesta en práctica de la teoría: la escasa trascendencia de estos documentos en el desarrollo ordinario del centro educativo. A pesar de su importancia teórica, de ser los pilares sobre los que se sostiene buena parte de la práctica educativa y servir de guía al docente en su papel de educador, eran muy pocos los profesores que conocían realmente el alcance o el contenido concreto de dichos documentos, dando sólo importancia a aquellos objetivos que marcaban las programaciones anuales y que se imponían cumplir.

Pero sin duda, la verdadera experiencia como docente llegó de la mano del *Practicum II y III*. Periodo en el que pude poner en práctica, en los grupos de 1º A, B y C de E.S.O, la Unidad Didáctica *El Mundo Griego y el Helenismo*, que personalmente me había encargado de elaborar, junto con los apuntes y las actividades que luego

facilité a mis alumnos para el seguimiento de las clases. Asimismo, la experiencia se completó con la aplicación del proyecto de innovación diseñado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, y que giraba en torno al concepto de *ciudadanía* y a cómo enseñar a mis alumnos un periodo de la Historia de la Antigua Grecia a partir de una metodología en donde los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje no fuera el profesor sino los propios estudiantes.

Será durante esta etapa de prácticas en donde me pude dar cuenta del valor de motivar a mis alumnos para despertar su interés por la asignatura; el de aplicar una metodología adecuada con la que facilitar al alumno un aprendizaje significativo; de la importancia de tener en cuenta la diversidad de mis estudiantes, para atender los desfases curriculares a tiempo; y de la dificultad en aplicar la teoría en la práctica, dada la rigidez de las programaciones, el escaso tiempo disponible, los distintos ritmos del aula y el comportamiento de los alumnos.

2.3. Perfil del buen docente

En la mayoría de las veces que hemos reflexionado acerca de la figura del profesor nos ha venido a la mente una serie de rasgos y características que debe cumplir todo docente para considerarlo un buen profesor. De este modo, para Tébar (2003) nos deberíamos fijar en una serie de rasgos fundamentales, tales como si es un experto en su materia; regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos, fomenta el logro de aprendizajes significativos; potencia el sentimiento de capacidad y el interés por alcanzar nuevas metas; atiende las diferencias individuales; o, siguiendo a Gemma Tribó (2008), nos centraríamos en si tiene una gran formación profesional y específica, conoce los métodos de enseñanza y sabe transferir los conocimientos al aula. Sin embargo, aunque de gran relevancia, estos rasgos nos impiden profundizar en la verdadera tarea del profesor, en el fin último de su profesión.

Detrás de cada docente se establece un perfil de profesor que va a definir su modelo de aprendizaje y su actitud y relación con el alumno. En esta línea, siguiendo a Morales (2009), nos encontramos con la figura *del profesor-educador*. Hablamos de aquel docente que, lejos del tradicional enfoque de profesor cuyo principal cometido se limita a ir a clase, explicar y cumplir con las obligaciones que le marca su profesión, se esfuerza por mantener una relación educativa con sus alumnos.

Cuando hablamos del profesor-educador y de sus características, no se trata de una mera enumeración de rasgos o una lista de adjetivos calificativos, sino de “traer a la conciencia” lo que sucede o puede suceder en el aula como consecuencia de cómo somos nosotros con nuestros alumnos y que es clave para entender qué es ser profesor-educador, qué es una relación educadora y para caer en la cuenta de las oportunidades que tiene cualquier profesor de ser un educador. En definitiva, nos referimos a un conjunto de actitudes y creencias que se manifiestan en el estilo de relación entre el profesor y la clase y que permiten ayudar a los alumnos a crecer y a madurar tanto intelectualmente como en otros ámbitos más personales.

Una de las primeras consideraciones que debe tener un “buen profesor” es que debe ser consciente de los posibles efectos no pretendidos de su enseñanza, que no discrimina y busca el éxito de todos sus alumnos, que busca activamente oportunidades de comunicación y relación educativa con la clase y que utiliza todos aquellos canales de comunicación que están a su alcance para fomentar el éxito entre sus alumnos, minimizar el fracaso y condicionar un estudio inteligente en aras de hacer de la docencia una tarea que trascienda la mera enseñanza de un programa asignado y se convierta en una oportunidad para ayudar a aprender a los demás.

Sin embargo, ¿qué estamos enseñando a nuestros alumnos y qué están aprendiendo? Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en muchos casos se nos escapa que al igual que existe un aprendizaje intencionado y un aprendizaje no intencionado existe una enseñanza intencionada y una enseñanza no intencionada, pues no siempre se aprende lo que se quiere aprender ni se enseña todo lo que se quiere enseñar. Será en este ámbito de la enseñanza en donde entra de nuevo la figura del *profesor-educador*, al ser consciente de que su tarea no es enseñar, sino ayudar a aprender. Por eso es tan importante que, además de conocer las necesidades y los intereses de nuestros alumnos, caigamos en la cuenta de lo que se hace en clase y de cómo se hace, pues puede resultar realmente eficaz para su formación tanto fuera como dentro del aula.

En este aspecto, el “buen profesor” tiene la obligación de contribuir al crecimiento intelectual y personal de sus alumnos a través de la motivación, del estímulo, de enseñar a pensar y discernir, de enseñar a estudiar, reforzando la autoestima de sus estudiantes y enseñándoles a reflexionar y a adquirir un razonamiento crítico.

En esta línea de argumentación, la motivación de los alumnos se presenta como uno de las primeras exigencias que debe tener todo buen docente. Al respecto, el profesor debe *“reflexionar continuamente sobre su práctica docente y modificarla en función, no sólo de los nuevos planteamientos metodológicos propuestos por los grandes teóricos de la educación, sino también a partir de su propia experiencia dentro del aula”* (Rossouw, 2009). De esta manera, la forma en la que captemos la atención de nuestros alumnos y estimulemos su motivación hacia el aprendizaje dependerá directamente de los métodos y las técnicas utilizadas para trabajar la materia. Es por ello que, según Tapia (1997), debemos *“reconocer que, a pesar de todo, el contexto escolar, definido y controlado en gran medida por la actuación del profesor, afecta de modo importante a la forma en que se enfrentan a su trabajo en el aula y que, por consiguiente, merece la pena tratar de conocer qué características debe adoptar la propia actividad docente para que nuestros estudiantes se interesen por adquirir los conocimientos y capacidades cuya consecución les propone la escuela”*.

De tal forma, si lo que buscamos es fomentar el interés y la motivación de nuestros alumnos, a la vez que aprenden nuevos conocimientos y participan ellos mismos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que debemos hacer es orientar el aprendizaje de nuestros estudiantes hacia un *“aprendizaje profundo y no a la mera memorización de contenidos que sólo sirvan para ser reproducidos y olvidados después”* (Biggs, J. B. & Tang, C., 1999). Esto supone acabar con la tradicional metodología de enseñanza basada en verter los contenidos en los alumnos como si de “recipientes” vacíos se tratasen y optar por un paradigma constructivista, en el cual la actividad realizada por el estudiante se convierta en el eje en torno al cual gira todo su proceso de aprendizaje, quedando reducido el papel del profesor al de un mero *“guía que supervisa el trabajo del alumno”* (Ramsden, P., 2003).

Otro recurso que debe manejar adecuadamente todo “buen docente” es el de la evaluación. Podemos poner en práctica metodologías educativas innovadoras y radicales, pero si no se modifica el sistema de evaluación no habremos conseguido nada. Al respecto, Brown (2006) nos deja una cita reveladora:

“Nuestro modo de evaluar a los alumnos en Educación Superior tiene tal impacto en el aprendizaje de los mismos, que necesitamos repensar todo el proceso de programación y diseño del currículum y traer la evaluación al primer plano [...] Debemos concentrar nuestro tiempo y energías más en la evaluación formativa y en proporcionar *feedback* a nuestros alumnos que en explicarles la materia, ya que los alumnos tienen fácil acceso a muchas fuentes de información.”

De esta forma, de acuerdo con Gibbs, G. y Simpson, C. (2009), entendemos la evaluación como un método eficaz de informar al alumno a tiempo para evitar el fracaso y como un método eficaz para condicionar el cómo estudia el alumno. De esta manera, con la evaluación y los exámenes se busca informar a tiempo, transmitir los verdaderos objetivos de la asignatura, consolidar los conocimientos adquiridos e influir en la manera de estudiar de los alumnos. El objetivo no va a ser tanto el calificar, sino informar de lo más importante: *“la evaluación como un método didáctico”*.

3. Justificación de la selección de proyectos

Para la elaboración de este apartado, creo conveniente destacar dos trabajos en especial, dado su nivel de complejidad y exigencia, el esfuerzo invertido en su realización, su interrelación con buena parte de las asignaturas del curso, y sobre todo, con los periodos del *Practicum*, así como por su importancia para la puesta en práctica de la actividad docente y, por encima de todo, para nuestro proceso de formación. Me estoy refiriendo a la *Unidad Didáctica* y el *Proyecto de Innovación*, desde mi punto de vista los dos trabajos más importantes de todos aquellos que hemos tenido que realizar a lo largo del Máster.

En relación a la Unidad Didáctica, concretamente *El Mundo Griego y el Helenismo*, insertada en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, del curso de 1º de E.S.O., se llevó a cabo dentro de la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, impartida por el profesor Rafael de Miguel González, perteneciente al segundo cuatrimestre y relacionada con el *Practicum II*. Su elección radica en su puesta en práctica en un contexto educativo real, lo que me permitió sacar una serie de conclusiones acerca de la labor del docente; de los problemas que conlleva aplicar y desarrollar la teoría en la práctica; sobre los recursos y técnicas, así como la metodología más propicia, para captar el interés de los alumnos y despertar su motivación; etc. En resumen, por su importancia como medio de concreción curricular que debe ser tenido en cuenta para el correcto ejercicio de la actividad docente.

Por otro lado, tenemos el Proyecto de Innovación, realizado también durante el segundo cuatrimestre, pero esta vez dentro de la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, impartida por Javier Paricio Royo y conectada con el *Practicum III*. La innovación se aplicó en la misma asignatura y en los mismos grupos que la Unidad Didáctica por lo que sirvió como complemento de la misma. Este trabajo, concebido como la elaboración de una propuesta didáctica en relación a la materia de Ciencias Sociales, destaca por su complejidad y grado de abstracción, siendo crucial para entender la amplia dimensión de la profesión del docente desde el marco de la experiencia y la innovación educativa. De tal modo, su objetivo radica en que los alumnos logren asimilar y comprender los contenidos de la materia –en nuestro caso la Historia– a partir de la aplicación de una metodología

educativa que implique al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alejándonos con ello de las tradicionales técnicas basadas en la retención de listas de contenidos. Del mismo modo, con este trabajo se busca fomentar la participación y la motivación de los estudiantes, orientando la actividad hacia la consecución de un aprendizaje significativo.

Por todo lo expuesto, considero que ambos trabajos son los que más han incidido en mi crecimiento personal y profesional al favorecer la adquisición y puesta en práctica de las habilidades y competencias que recoge el propio Máster y habilitan el ejercicio de la actividad docente.

4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados.

Una vez justificada la elección de los dos trabajos, vamos a proceder a realizar un análisis y estudio comparativo de ambos, tomando la motivación de los alumnos, la coherencia entre la teoría y la práctica y el cambio en el paradigma de la educación como referencia e hilo conductor de la reflexión. Sin embargo, antes de empezar con la reflexión propiamente dicha, me gustaría señalar las principales características y rasgos trabajados durante la puesta en práctica de uno y otro trabajo, con objeto de introducir al lector en el contexto teórico y práctico en el que se desarrollaron ambos trabajos.

Unidad Didáctica

Como bien adelantamos en el apartado anterior, la Unidad Didáctica fue diseñada con la finalidad de dar respuesta a los criterios establecidos en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y ser aplicada durante el periodo de prácticas equivalente al *Practicum II*. Su elaboración se realizó conforme a lo establecido en la *Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte*, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, y el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; sirviendo ambos documentos como base a partir de la cual redactar toda la serie de competencias, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, que luego serían puestos en práctica en los tres grupos de 1º de E.S.O.

Partiendo de la premisa de que la Unidad Didáctica es el último nivel de concreción curricular, su elaboración y puesta en práctica se encuentra orientada a la consecución de una de las cinco competencias que se establecen dentro de los objetivos generales del Máster, la competencia específica 4, en concreto a *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*. Al respecto, además de elaborar la Unidad Didáctica al amparo de los principios que marca el currículo oficial, lo haremos teniendo en consideración nuestros propios principios metodológicos y nuestros criterios en base a la organización, estructuración y diseño del proceso de enseñanza-

aprendizaje que queremos implementar durante su puesta de largo. Del mismo modo, adecuaremos su diseño a las condiciones específicas del centro de prácticas, así como de sus alumnos, previendo posibles modificaciones en función de la diversidad manifestada en sus aulas.

Por otro lado, el diseño de las actividades y los criterios escogidos para su evaluación deberán ser coherentes con la metodología aplicada. De tal modo, el método de enseñanza se debe ajustar a un paradigma de la educación específico, en nuestro caso el *Paradigma del Aprendizaje*. Partiendo de esta base se debe realizar una Unidad Didáctica coherente en sus principios y aplicación que, en última instancia, dote de sentido el ejercicio de la actividad docente.

Proyecto de innovación

Este proyecto basa su fundamentación teórica en los postulados de investigación-acción, es decir, en palabras de John Elliot (1991), en *“el estudio de una situación social con vistas a mejorar la acción en ella”*. La importancia de realizar proyectos de este tipo, que permiten investigar y actuar sobre la enseñanza-aprendizaje y el sistema educativo, es cada vez más evidente, convirtiéndose en uno de los métodos más eficaces de los últimos años en cuanto a formación del profesorado y transformación de las prácticas docentes en el aula. Pues, en palabras del mismo autor, *“la investigación-acción en educación, implica que los profesores diseñen y pongan en marcha cambios valiosos desde el punto de vista educativo en sus aulas o en cualquier otro entorno de aprendizaje”*.

Por otro lado, dada su naturaleza y que no produce conocimientos generalizables, la investigación-acción ha sido calificada muchas veces como *“reflexión práctica sobre la experiencia”*, evitando con ello utilizar el término investigación en su definición. No obstante, considero que si se trabaja con los criterios de rigor que exige toda ciencia cualitativa, puede generar situaciones de aprendizaje específicas e innovadoras que permitan mejorar el proceso educativo en su conjunto.

De este modo, la elaboración del proyecto de innovación viene a dar respuesta a la competencia 5, orientada a *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro*. En nuestro caso, la hipótesis de partida de nuestra innovación es demostrar que al trabajar con una metodología distinta, más activa y dinámica, el

alumno es capaz de comprender e interiorizar mejor los contenidos tratados en la unidad, desarrollando un pensamiento más complejo y abstracto que le permita alcanzar un conocimiento más profundo sobre el periodo trabajado.

Este planteamiento parte de la afirmación de muchos teóricos, entre los que se encuentra Carretero (2011: 72-73), de que *“los niños y los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta”* y que *“las dificultades en la elaboración y en la comprensión de conceptos parecen iniciarse, con frecuencia, en el desconocimiento de las realidades a las que se refieren y suelen derivar en la dificultad adicional de poner en relación dos conceptos o más, cuando uno de ellos incluye al otro”*.

Partiendo de esta premisa, y de que *“los conceptos proporcionan el andamiaje que necesita el alumno para que, al combinarlos con sus conocimientos y experiencias previas, se construyan las redes de conocimiento que permiten alcanzar el aprendizaje significativo”* (Nichol y Dean, 1997), se pretende realizar un proyecto de innovación que estimule el aprendizaje significativo del alumno y que le acerque al estudio y a la comprensión de las Ciencias Sociales. Para tal fin, hemos escogido el concepto de *ciudadanía*, un concepto abstracto, complejo e infinito, y lo hemos hecho finito al escoger unos rasgos concretos, como son la igualdad, la democracia, la comunidad y el ciudadano, con los que trabajar el concepto de lo concreto a lo abstracto.

Estudio comparativo

Terminada la exposición de ambos trabajos, es momento de iniciar la reflexión que nos permitirá abordar el análisis y estudio comparativo entre ambos proyectos. En primer lugar, comenzaré desarrollando el marco teórico en el cual se va a insertar mi exposición.

Tal y como hemos avanzado al principio del apartado, la disertación girará en torno a tres aspectos: motivación, coherencia y paradigmas de la educación, los cuales nos servirán de guía en nuestra reflexión.

Respecto a la motivación, debemos distinguir entre *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. La primera queda definida como aquella conducta que no es movida por ninguna contingencia externa, sino que el propio incentivo es la realización de la conducta en sí misma y los motivos que conducen a la activación de este patrón

conductual son inherentes a nuestra persona. Mientras, la motivación extrínseca, como su propio nombre indica, sería aquella conducta motivada por contingencias externas, es decir, por motivos ajenos a la persona.

Se piensa que los dos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) son aditivos, y podrían ser combinados para producir un nivel máximo de motivación. De hecho, la motivación extrínseca puede ser útil para iniciar una actividad, pero, sin embargo, lo ideal sería que después dicha actividad fuese mantenida mediante los motivadores intrínsecos de ésta, pues es la motivación intrínseca lo que verdaderamente hace que las personas permanezcan más tiempo interesadas por algo.

Adaptando la teoría al contexto educativo, debemos ser conscientes como futuros docentes de que si queremos despertar el interés del alumno y, por consiguiente, su motivación en su proceso de aprendizaje, debemos aplicar una metodología que promueva su participación activa en el aula, de tal manera que el estudiante se convierta en el protagonista de su proceso de formación y no en un mero espectador como suele ocurrir en la mayoría de las veces. En esta línea, un aprendizaje superficial conlleva el olvido y, por tanto, la necesidad de re-aprender continuamente, una y otra vez, los mismos contenidos, disminuyendo la motivación y la autoestima. En cambio, un aprendizaje profundo promueve la significatividad lógica y psicológica y, por consiguiente, la motivación intrínseca. De la misma forma, la motivación por aprender debe ser entendida como un factor condicional del aprendizaje.

En esta línea de argumentación, encontramos el planteamiento de McClelland (1976), quien nos habla de la “*motivación del logro*” y el papel del profesor en la construcción de la motivación del alumno.

En este sentido, el docente debe captar la atención del alumno y asegurar su participación. Se trata de que el alumno se interese por lo que le está explicando el profesor y de que el alumno se sienta responsable de su actuación. Pero, ¿cómo podemos conseguir esto?

“Si queremos que el alumno pueda atribuir los logros a lo aprendido, debe actuar, debe aplicar lo aprendido, y hacer partícipes a sus compañeros de cómo ayudan estas estrategias metacognitivas a la mejor comprensión”. Es decir, debemos aplicar las técnicas y los métodos necesarios para que el alumno logre alcanzar el aprendizaje significativo, de tal forma que se sienta responsable de su aprendizaje, logre conectar los nuevos conocimientos con sus saberes previos y sea capaz de tomar

consciencia de la utilidad y aplicabilidad que tienen en su realidad más cercana aquellos contenidos que se le presentan en el aula. Por su parte, el docente debe actuar como orientador y guía del proceso de aprendizaje, alejándose de la simple exposición de contenidos que manifestaban las metodologías más tradicionales. Para ello, debemos, como futuros docentes, aprender estrategias y conocer que estas, por sí mismas, no son eficaces, pues la eficacia de una estrategia radica en la reflexión previa, la planificación, organización, control de la ejecución y la valoración, que el propio alumno realiza en su tarea.

Por otro lado, hagamos un rápido repaso al cambio en el paradigma de la educación, una temática muy abierta, que conecta directamente con las últimas tendencias educativas, esto es el cambio de paradigma de la Enseñanza al Aprendizaje, y que permite indagar, a través de la experiencia en el aula, su grado de aplicabilidad y resultados en la realidad diaria del sistema educativo.

Creada e impulsada por Watson (1879-1958), la corriente conductista transformó las ideas sobre la psicología estructural de la época, dando más importancia a la conducta debida al ambiente externo que al propio comportamiento interno. Sostiene que los seres humanos aprenden acerca del mundo de la misma manera que lo hacen los animales, es decir, reaccionan frente a determinados aspectos ambientales que encuentran placenteros, dolorosos o amenazantes. De esta forma, los organismos se adaptan al entorno, convirtiéndose la psicología en el estudio de la conducta adaptativa.

La idea general es que a todo estímulo le corresponde una respuesta. Por ello, interesa más el comportamiento observable al considerar que se pueden predecir comportamientos posteriores a partir de comportamientos previos. El condicionamiento a través del ambiente provoca en las personas tanto hábitos como rasgos de personalidad.

A partir de su teoría, Watson pretende descubrir métodos generales mediante los cuales se pueda controlar la conducta. De este modo, la finalidad sería describir, predecir y controlar la conducta observable; pues sólo se consideran importantes aquellas respuestas que son observables y evaluables, así como la influencia que el ambiente ejerce sobre tales conductas.

Dentro de las aportaciones del conductismo al campo de la educación, nos encontramos con que el aprendizaje es considerado como una mera adquisición de

nuevas conductas o comportamientos y que se produce por repetición. Hablamos de un enfoque tradicional de la educación, en donde el profesor se encarga de transmitir a sus alumnos sus conocimientos por medio de una exposición reiterativa y continuada que el alumno percibe repetitiva y monótona conllevando a una pérdida de interés y atención por su parte. Con este modelo, se consigue el aprendizaje por repetición, es decir, se fomenta el aprendizaje memorístico, impidiendo que el alumno logre alcanzar un alto grado de comprensión de la materia, pues únicamente se encarga de memorizar el contenido del libro y reproducirlo en un examen, que suele ser la única prueba evaluable. De este modo, no se logra el verdadero aprendizaje por parte del estudiante, ya que los conocimientos retenidos una vez que se proyectan en la prueba final se tienden a olvidar, sin alcanzar ni el razonamiento ni la reflexión del alumno.

Llegado a este punto, debemos presentar el constructivismo. Actualmente, se habla de constructivismo en la escuela como una forma o método de trabajo. Hay autores que no lo ven como una corriente pedagógica, sino como un conjunto de ideas derivadas de enfoques cognitivos; otros, en cambio lo consideran como una corriente pedagógica como tal. El constructivismo propone que es el alumno quien activamente construye el conocimiento: *"el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias"* (Omrod, J., 2003).

Se considera al alumno como poseedor de conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes, es decir, *"a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos"*, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje".

De este modo, el aprendizaje se considera como un proceso constructivo en el que el alumno construye una representación interna del conocimiento. Interpretación que, por otra parte, es personal y, por tanto, no compartida. Asimismo, dicho aprendizaje se podría definir como un proceso activo de construcción de significado sobre la base de la experiencia personal, en donde el estudiante aprende más y disfruta del aprendizaje porque está más activamente involucrado en el mismo, en lugar de ser un ente pasivo, como ocurría en el conductismo. Por último, se considera que es necesario que el aprendizaje se produzca en contextos realistas, mientras que, a su vez, la evaluación debe ser una actividad articulada con la tarea.

Una vez comentado el marco teórico en el que se va a establecer nuestra reflexión, es momento de hablar de la coherencia, sin duda uno de los pilares fundamentales sobre los que se debe construir la práctica docente.

Entendemos por coherencia la capacidad de relación y congruencia entre la teoría y la práctica. Es decir, la correspondencia existente entre la planificación de la Unidad Didáctica y el diseño del Proyecto de innovación y su puesta en práctica en un contexto real, en nuestro caso el *Practicum II* y *III* respectivamente.

Ambos trabajos y su ámbito de aplicación están estrechamente vinculados, pues han sido elaborados con objeto de ponerlos en práctica durante el periodo de prácticas. Del mismo modo, el Proyecto de Innovación puede plantearse como una extensión del desarrollo de la Unidad Didáctica establecida, quedando agrupado dentro de la misma. De esta manera, la Unidad Didáctica, encabezada por la innovación, facilitaría la exposición de los contenidos que posteriormente se van a trabajar, mientras que, al mismo tiempo, se establece un marco general a modo de introducción sobre la Historia del Mundo Griego. De esta forma, los rasgos seleccionados del concepto de ciudadanía pueden enlazarse fácilmente con los contenidos que se tratan por norma general en la Unidad Didáctica en relación a la Antigua Grecia, contribuyendo a fomentar una forma distinta de dar clase que sin duda hace más interesante el desarrollo de la unidad.

Igualmente, si entendemos la Unidad Didáctica, tal y como hemos señalado en alguna ocasión, como el nivel de concreción más cercano a la realidad docente, el Proyecto de innovación sería la pieza a partir de la cual poder reflexionar acerca de nuestra labor docente y cómo mejorarla. De este modo, la conexión entre ambos proyectos nos permitirá, además de poner en práctica muchos de los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del Máster, comprobar el grado de desfase existente entre la planificación previa de objetivos, actividades y logros que se esperan conseguir, y la realidad más tangible de su puesta en práctica. Es decir, nos permitirá comprobar el grado de coherencia del que hablábamos antes.

Por último, la relación entre ambos trabajos nos permitirá elaborar una reflexión sobre la práctica docente y, por consiguiente, sobre los planteamientos metodológicos, para a partir de allí someter nuestra propia labor en el aula a un análisis crítico en donde razonemos sobre el grado de adaptación de la teoría a la práctica y lleguemos, finalmente, a plantearnos una serie de propuestas de mejora o cambio para el futuro.

Como he avanzado en la exposición del marco teórico, actualmente se promueve un cambio en el paradigma de la educación hacia posturas más constructivistas en donde el alumno alcance el aprendizaje significativo. Partiendo de esta idea, ambos trabajos fueron diseñados a partir de metodologías constructivistas y de trabajo cooperativo, con las que estimular la motivación y participación del alumnado en el desarrollo de las clases y despertar su interés por la materia. Asimismo, se pretende crear un clima de comunicación, colaboración e intervención general de todos los alumnos del aula en el desarrollo de las clases, por medio de la puesta en práctica de diversas actividades como debates, trabajos en equipo y de investigación o exposiciones, en donde los estudiantes se convierten en sujetos activos y responsables de su propio aprendizaje.

Sin embargo, aunque la idea de que el alumno sea el responsable de construir su propio aprendizaje es muy atractiva por las numerosas oportunidades que se presentan tanto para el docente como para el propio estudiante, la realidad es que en muchas ocasiones es muy complicado abandonar por completo la metodología tradicional. De hecho, tengo que decir que la exposición era una parte muy importante de mis clases, considerando que si explicaba la parte correspondiente al temario podría brindar al alumno del contexto teórico sobre el cual desarrollar las actividades que había planteado en el diseño de la Unidad Didáctica y del Proyecto de innovación, y que sí que tenían un corte más constructivista.

De esta manera, aunque debemos esforzarnos por decantarnos hacia una postura cada vez más constructivista, en donde los estudiantes logren un aprendizaje profundo, considero que perfectamente se pueden combinar ambos paradigmas de la educación (Enseñanza y Aprendizaje), haciendo de la práctica docente una experiencia más completa que permita adaptar la materia a la realidad del aula.

Respecto a la realidad de las aulas, debemos tener presente que la puesta en práctica de nuestro planteamiento metodológico se va a ver influenciado por el tipo de alumno que nos encontremos. Es decir, debemos diseñar nuestra Unidad Didáctica y nuestras actividades en función de la heterogeneidad y la diversidad de nuestros alumnos, pues de esta forma podremos garantizar llegar a cada uno de ellos.

En mi caso, durante mi experiencia en las prácticas tuve la suerte de dar clase a tres grupos de 1º de E.S.O. que se caracterizaron por ser sumamente participativos y colaborativos, interviniendo continuamente a lo largo de las sesiones en las que dividí la

puesta en práctica tanto de la unidad como de la innovación. Este rasgo de mi alumnado me facilitó enormemente la tarea de adaptar y aplicar tal cual todas aquellas actividades que había planificado previamente, en concreto las relativas al Proyecto de innovación, pues su comportamiento me proporcionó un amplio margen de maniobra a la hora de interactuar con ellos.

De esta forma, una vez que les evalué inicialmente con el propósito de conocer sus intereses, motivaciones y conocimientos previos de los que partían (Ausubel, 1983), pude desarrollar mis sesiones combinando el método expositivo apoyado por el empleo de imágenes y PowerPoint junto con los trabajos cooperativos y los debates, trabajando elementos muy importantes de la Historia como la causalidad, discontinuidad y simultaneidad del tiempo histórico a través de una línea del tiempo y fomentando la empatía histórica mediante grupos de debate y trabajo por equipos.

Pronto me percaté que, si bien no tenían ningún problema en intervenir y preguntar a lo largo de la explicación del temario, era realmente en este tipo de prácticas (en grupo y en debate) donde se despertaba el interés de los estudiantes y se estimulaba su motivación por la asignatura, pues muchos de ellos al finalizar la clase me seguían preguntando sobre aquellas partes de la unidad que habíamos trabajado en clase y les resultaban más interesantes.

De esta forma, incidiendo en su motivación, facilitaba el aprendizaje del estudiante al tiempo que mejoraba su rendimiento y despertaba y mantenía su interés por la materia (Atkinson, 1983).

Asimismo, y retomando el concepto de coherencia entre la teoría y la práctica, la buena predisposición del alumnado me permitió, no sin dificultades dado su desarrollo cognitivo (Piaget, 1978) y lo poco que estaban acostumbrados a este tipo de trabajos, desarrollar el Proyecto de innovación en los tres grupos de 1º de E.S.O., complementando con ello la Unidad Didáctica al considerar la innovación como una parte implícita de la misma.

Sin embargo, para ir concluyendo, tenemos que reconsiderar un aspecto clave y es que de poco nos va a servir elaborar una Unidad Didáctica apoyada en teorías constructivistas y basada en el paradigma del aprendizaje o poner en práctica una metodología innovadora si luego vamos a evaluar al alumno a través de un método tradicional en donde sólo se tenga en cuenta la prueba final escrita. Estaríamos

cometiendo un grave error y tirando por tierra buena parte de nuestro trabajo, ya que existiría una incoherencia entre metodología y evaluación.

Aunque muchas veces se nos pase por alto, metodología y criterios e instrumentos de evaluación deben ir de la mano, pues lo uno no tiene sentido sin lo otro. Una metodología dinámica, innovadora y activa requiere de una evaluación formativa, una evaluación, en definitiva, que, en palabras de Morales (2011) “*consolide los conocimientos adquiridos, influya en la manera de estudiar de los alumnos y se presente no como una simple forma de calificar sino, más bien, como un método didáctico a tener en cuenta*”. Sólo de esta forma la puesta en práctica de uno y otro trabajo será satisfactoria, pues sólo de esta manera estaremos ayudando a que el alumno alcance un aprendizaje profundo, un aprendizaje significativo.

5. Conclusiones y propuestas de futuro

5.1. Conclusiones

Volviendo la vista atrás, comenzamos las primeras líneas de este trabajo presentando el Trabajo de Fin de Máster como una memoria original e integradora que buscaba recoger a modo de síntesis los principales aprendizajes alcanzados por el estudiante a lo largo de su paso por el Máster. Sin embargo, creo que el tono académico y formal de esa definición no hace justicia al verdadero trasfondo que tiene cursar el Máster en Profesorado, pues, por encima de todos los principios teóricos vistos, las habilidades y destrezas adquiridas y los conocimientos asimilados, encontramos su razón de ser en la capacidad que brinda a los estudiantes del Máster de reflexionar sobre la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza y de la formación permanente y continua del profesorado. De este modo, el Máster contribuye al crecimiento del estudiante tanto a nivel académico como a nivel de desarrollo personal.

Cuando comenzamos el curso, cada uno de nosotros tenía su visión personal sobre la Educación y la profesión docente. Posiblemente nuestra prioridad radicaba en ser expertos de nuestra materia, pues considerábamos que si dominábamos los entresijos de nuestra disciplina seríamos grandes profesores que resolverían con agilidad todas las dudas que se planteasen en el aula. No obstante, conforme fuimos avanzando en el Máster nos dimos cuenta que, realmente, de poco servía ser un gran conocedor de nuestra asignatura si al final no éramos capaces de saber despertar el interés en nuestros alumnos, motivarles, saber qué necesitan saber y cómo enseñarles. En resumen, ¿de qué me sirve saber mucho si luego esos saberes no sé transmitirlos a mis alumnos?

Es en este punto en donde entra en juego el Máster, para descubriremos que el docente, además de dominar la formación específica sobre el campo de conocimiento correspondiente a su especialidad, precisa de conocimientos diversos relacionados con la psicología educativa, con el currículo específico de la especialidad, con el desarrollo de competencias en el alumnado, con la metodología y didáctica de su especialidad, con la evaluación, la atención a la diversidad y la organización de centros, etc. Es decir, el Máster nos proporciona un soporte en psicopedagogía y didáctica dirigido a la adquisición de una serie de aptitudes, actitudes y habilidades que nos permitan desarrollar correctamente nuestra profesión.

De este modo, hemos aprendido la importancia de saber adaptar la profesión docente a la realidad cambiante de la sociedad actual. Pues, ante la perspectiva de una sociedad plural, compleja, llena de carencias y necesidades, el docente debe asumir los desafíos de su profesión y enfrentarse a las dificultades de dentro y fuera del aula, con la finalidad de resolver los retos que le plantea el proceso educativo no sólo aplicando los conocimientos adquiridos sino creando nuevas respuestas a las nuevas realidades a las que debe hacer frente.

En esta línea, el docente, tal y como hemos señalado durante el trabajo, además de enseñar debe, sobre todo, educar. No debemos olvidarnos de la influencia que podemos llegar a tener como docentes en nuestros alumnos, pues, en realidad, como diría Morales (2011), *“nos vamos a convertir en todo un modelo de identificación para nuestros alumnos”*. Un modelo que requiere desarrollar las competencias fundamentales para el adecuado ejercicio de la profesión docente, pues, si pretendemos el desarrollo integral de nuestros alumnos, es necesario formar un profesorado capaz de servir de modelo y con la inteligencia emocional necesaria para plantear y resolver situaciones de forma constructiva.

Al respecto, el Máster nos ha enseñado la importancia de ser guías y orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos, con el fin de que logren alcanzar un determinado grado de desarrollo intelectual, emocional y personal que les garantice desenvolverse de forma autónoma en la sociedad en la que viven. Asimismo, bajo este argumento, se inserta el cambio en el paradigma de la Educación del que tanto hemos oído hablar durante el curso y del que en más de una ocasión he comentado a lo largo del desarrollo del TFM. Buscamos el aprendizaje significativo y profundo del alumno y para ello, en oposición a la memorización mecánica y a un papel distante entre el profesor y sus alumnos, en palabras de Paulo Freire debemos *“saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*.

No obstante, parafraseando a Séneca, *“hay ciertas cosas que para hacerlas bien no basta haberlas aprendido”*, sino que también hay que ponerlas en práctica. En este aspecto el periodo del *Practicum II* y *III* fue la experiencia más enriquecedora de todo el Máster al tener por fin nuestra primera toma de contacto con alumnos reales en un contexto educativo real. De esta forma, no sólo tuvimos la oportunidad de poner en

práctica las competencias adquiridas a lo largo de los meses previos de teoría sino que, especialmente, pudimos interactuar con nuestros alumnos, observar en primera persona la respuesta de los mismos a nuestras clases, conocer la realidad educativa, la diversidad de nuestros estudiantes, la capacidad o posibilidad de aplicar la teoría en la práctica, etc.

En conclusión, el Trabajo de Fin de Máster, como el propio Máster en Profesorado en sí mismo, va más allá de ser un conjunto de conocimientos, competencias o habilidades que llegado el momento debemos saber poner en práctica con mayor o menor destreza, sino que, realmente, es un proceso evolutivo y de maduración intelectual, personal y moral en el que entramos como alumnos y salimos como futuros docentes.

5.2. Propuestas de futuro

Ha llegado el momento de cerrar el presente trabajo. No obstante, no podemos concluir la exposición sin manifestar una reflexión final acerca de la perspectiva futura de nuestra profesión como docentes. Al respecto, me gustaría centrar mi planteamiento en función de dos aspectos que se complementan entre sí: la necesidad de cambiar la concepción de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular y la actualización permanente del profesorado.

Hemos hablado de la importancia de adaptarnos a la realidad de una sociedad en constante cambio, de la influencia que tiene nuestro entorno en el desarrollo de nuestra práctica docente, de tener en consideración la diversidad de nuestros alumnos, sin embargo, pocas veces reparamos en la necesidad que tiene todo docente de actualizar sus conocimientos y estar en permanente formación. Por eso, como propuesta de futuro considero que el docente tiene el deber de apostar por formarse en nuevos métodos y técnicas de trabajo, a fin de garantizar un completo desarrollo profesional que le permita estar preparado para el buen desempeño de su actividad.

Al respecto, como futuro docente en Ciencias Sociales, creo conveniente implementar nuestra formación desde el mismo campo de nuestra especialidad. Para ello, en nuestra futura formación sería muy recomendable abrir nuestra materia a la interdisciplinariedad, para así poder proporcionar una educación plural, interrelacionada y enraizada con las expectativas cívicas del presente. El objetivo es seguir formándose, investigando y renovando conocimientos para abriese a nuevos planteamientos

metodológicos que nos permitan cambiar la concepción que se tiene de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular.

Pero, ¿por qué es necesario este cambio de mentalidad? Por norma general, las Ciencias Sociales son percibidas por nuestros alumnos como una materia aburrida, poco útil y carente de significado o utilidad en la vida real. De esta forma, su aprendizaje se basa en memorizar los contenidos para luego repetirlos en el momento de la prueba final, sin reparar en su significancia y mucho menos comprenderlos o reflexionar sobre ellos.

Con este planteamiento disciplinar, la interpretación, el análisis, la reflexión, el debate, la indagación o la investigación carecen de sentido y son obviados en aras de cumplir con los objetivos que marca el currículo, sin reparar que, realmente, ni mis alumnos están aprendiendo ni nosotros estamos cumpliendo con nuestra función de docentes. Es aquí donde, bajo mi punto de vista, reside uno de los mayores problemas de las Ciencias Sociales y una de las cuestiones a mejorar.

Si logramos cambiar la metodología de enseñanza de este tipo de materias lograremos cambiar su concepción y que los alumnos las entiendan como algo útil y necesario. De este modo, partiendo de la idea de que estudiar Ciencias Sociales consiste en preguntarse el por qué y el cómo de las cosas, analizar hechos y reflexionar sobre ellos, refutar y argumentar ideas, comprender la evolución del pensamiento humano y de las sociedades pasadas o entender la complejidad de nuestro tiempo a través de la comprensión del pasado, los docentes debemos proporcionar a nuestros alumnos una serie de técnicas, recursos y herramientas que les capaciten para construir de forma autónoma su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, a partir de un cambio en la mentalidad del docente y de aplicar nuevas técnicas adquiridas durante su proceso de formación, el alumno en lugar de asistir indiferente a clases monótonas puede, por ejemplo, aprender el oficio del historiador, trabajando fuentes primarias y secundarias proporcionadas por el profesor o buscadas por los propios alumnos; realizar trabajos de investigación por grupos en donde se fomente, además, el trabajo cooperativo y nuevas técnicas como el Aprendizaje por Descubrimiento; y, finalmente, puede extraer sus propias conclusiones al adquirir una capacidad crítica con la que reflexionar y razonar acerca de los nuevos contenidos que se le presentan a debate.

6. Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ
- Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation, and action: Selected papers*. Centennial Psychology Series. New York: Praeger.
- Ausubel D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª edición). México: Trillas.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 16-20
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Brown, S. (2006), *Assessment is the most important thing we do for HE students*. London: The Open University
- Brown, S. (2004-5). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1. Recuperado el 25 de junio de 2015, de: <http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue1/articles/brown.pdf>
- Carretero, M. (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos. En Carretero, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Elliott, J. (1991), *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Ediciones Octaedro, pp. 7-9.

- González, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. En Anadón J.; González, I. (dir.), Martínez P. (coord.), *La geografía y la historia, elementos del medio*, p.54. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jonassen, D. H., y Land, S. M. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 3-4.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Morales, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 99-158.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson Education, p. 227
- Piaget, J. (1978), *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Ramsden, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge, pp. 40-42.
- Rossouw, D. (2009). *Educators as action researchers: some key considerations*. South African Journal of Education, 29, 1-16.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Tribó, G. (2008). *El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria*. Madrid: Educación XXI

7. Anexos

7.1. Unidad Didáctica: El Mundo Griego y el Helenismo

7.2. Proyecto de innovación