

Trabajo Fin de Máster

Especialidad en Geografía e Historia

Modalidad A

“Adaptabilidad del profesor de Historia: la superación de imprevistos en el aula”

“History Teacher's Adaptability: overcoming of classroom unforeseen”

Máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P.,
y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Curso 2015/2016

Autor: Carlos Pérez Casas

Director: Rafael de Miguel

Índice

Índice

Índice.....	2
1. Introducción.....	3
1.1 Presentación.....	3
1.2 Marco teórico de inserción del máster.....	4
1.2.1 Marco legal.....	5
1.2.2 Organización del máster y análisis de las competencias genéricas.....	5
1.2.3 Análisis de las competencias específicas de las Ciencias Sociales.....	14
1.3 Experiencia en el centro educativo.....	15
1.3.1 Período de Practicum I.....	16
1.3.2 Período de Practicum II.....	17
1.3.3 Período de Practicum III.....	18
2. Justificación de las actividades elegidas.....	20
2.1 Unidad Didáctica: <i>El crack del 29 y el período económico de entreguerras</i>	21
2.1.1 Justificación y descripción de la Unidad Didáctica.....	22
2.1.2 Reflexión sobre la aplicación práctica de la Unidad Didáctica.....	25
2.2 Debate de las dimensiones de la Gran Depresión: trabajo de innovación e investigación.....	26
2.2.1 Justificación y descripción del debate.....	26
2.2.2 Reflexión sobre la aplicación práctica del debate.....	28
3. Reflexión crítica sobre las relaciones entre los dos proyectos.....	30
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	33
4.1 Conclusiones.....	33
4.2 Propuestas de futuro.....	36
5. Bibliografía.....	40

1. Introducción

1.1 Presentación

Lo que contiene este trabajo es el Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) correspondiente al Máster de *Educación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* (en adelante, el máster). La especialidad concreta a la que el TFM se refiere es la de Geografía e Historia.

En este trabajo se recoge la diversidad de competencias que como alumnos del máster hemos debido entender, reflexionar y asimilar con el objeto de adquirir una serie de habilidades didácticas encaminadas a que demos los primeros pasos como docentes de las Ciencias Sociales. Estas competencias son desglosadas y expuestas en esta trabajo, con el adecuado resumen para hacerlas compatibles con el formato de este TFM, a la par que presentamos algunas reflexiones sobre su función y nuestro grado de comprensión de las mismas. El objetivo, por tanto, es exponer las características principales de esas competencias y realizar una reflexión crítica (de orientación constructiva) sobre ellas.

En la primera parte del TFM analizaremos el marco legal en el que se inscribe el máster, su organización y las competencias generales y específicas de su plan de estudio. Este punto está orientado a explicar la profesión educativa y el entramado legal y teórica en el que se ve envuelto un profesional de la enseñanza. Junto con una reflexión sobre la puesta en práctica de lo aprendido a través de los diversos períodos del Practicum.

La segunda parte está enfocada en la justificación y explicación de las actividades elegidas como ejemplo de nuestra práctica docentes. Se han elegido dos actividades que aunque no están relacionadas ni en temática ni en curso se consideran complementarias en el proceso de aprendizaje del alumno fuera del contexto de la clase presencial expositiva. La primera de ellas hace referencia al trabajo manual de los alumnos como parte de su proceso de aprendizaje, se trata de un taller de lucernas romanas en la que los alumnos aprenderán a fabricar una herramienta de iluminación a partir de los materiales, técnicas y estilos artísticos de la época romana. Es una actividad para alumnos de 1º de la ESO. La segunda actividad está pensada para alumnos con mayor madurez y con cierto dominio del pensamiento abstracto. Es parte del Proyecto de

Innovación e Investigación que fue elaborado durante el Practicum II y posteriormente aplicado en el Practicum III. Una explicación del concepto “Gran Depresión” a través del debate entre los alumnos. Una herramienta de aprendizaje basada en la participación y en la confrontación de opiniones con temáticas centradas en cada una de las dimensiones que conforman dicho concepto.

El tercer apartado queda reservado para una reflexión sobre las actividades y la relación existente entre ellas. En el caso de las lucernas la reflexión será puramente teórica por no haber podido ser implementada pero el caso del concepto Gran Depresión podrá ser analizado desde la experiencia observada en su aplicación en una clase de Primero de Bachillerato.

En la cuarta sección del TFM se extraerán las conclusiones y propuestas de futuro para una posterior actividad docentes. Se componen tanto de una opinión acerca de los conocimientos y oportunidades que el máster nos ha ofrecido como alumnos y futuros profesores como de puertas abiertas para la mejora de la experiencia de aprendizaje. Las propuestas de futuro hacen referencia a las aspiraciones que como docentes tenemos sobre la potencial mejora del sistema educativo, tanto a un nivel general (legal y teórico) como a nivel de aula (la experiencia docente en sí misma).

Por último, se incluirá la bibliografía utilizada y los anexos correspondientes a las dos actividades analizadas.

1.2 Marco teórico de inserción del máster

Este primer apartado está reservado para la exposición de lo que es el Máster de Educación. Elaborando un resumen informativo sobre el contenido de las clases, las metodologías enseñadas y la adquisición de conocimientos legales. Esta información se basa tanto en los postulados teórico de lo que el máster debería ofrecer, reflejado en subapartado *Marco legal*, como en la experiencia propia a lo largo del presente curso académico.

Este último punto será explicado a través de un análisis de la organización académica del máster, un examen a las competencias en las que implica al alumno y una comprobación de esas enseñanzas a través de una valoración del período de prácticas incluido en el máster bajo el nombre de Practicum.

1.2.1 Marco legal

El máster existe como respuesta al supuesto legal de que se hace necesario estar en posesión de un título que acredite conocimientos de Pedagogía para formar parte de los profesionales del sistema educativo español, al menos en lo que al sector público (y parte del privado) se refiere.

Este requisito está presente en la legislación española desde la implantación de la Ley General de Educación en 1970. La LGE impone la obligatoriedad de tener un título, en aquel momento, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Este es el principio de la existencia de un curso-puente entre la adquisición de conocimientos académicos y la enseñanza de los mismos. Venía así a responderse a la carencia de que los profesores del sector educativo tuvieran que aprender sobre la marcha cómo impartir clases y las metodologías a enseñar, dejando que gran parte de la calidad de la educación recayera sobre la voluntad de los docentes y su predisposición a la adquisición de conocimientos pedagógicos.

Con la llegada del CAP se garantizaba que los profesores tuvieran una formación mínima (y en cierto modo, homogénea) en lo que se refiere al didáctica. Este CAP se componía de una serie de estudios referentes a Psicología y Educación; sin embargo, su mayor deficiencia residía en la ausencia de prácticas que fueran más allá del autoaprendizaje. Su existencia se prolongó, pese a diversos intentos por sustituir este curso por otros (con las leyes LOGSE y LOCE que nunca llegaron a implantarse plenamente), hasta el año 2009 cuando la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, aprobada en 2007) y la coincidencia con la implantación del Proceso de Bolonia convirtió este curso-puente en un máster en toda regla que incluía, además de los correspondientes módulos relativos a la psicología, educación y teoría pedagógica, un período de prácticas en centros educativos españoles (el llamado Practicum).

Y esto es lo que se va a analizar en los siguientes apartados.

1.2.2 Organización del máster y análisis de las competencias genéricas

Seis módulos componen el año académico del máster. Cada uno de ellos se encuentra dividido en varias asignaturas y/o períodos de prácticas que se prolongan a lo largo de los dos cuatrimestres del curso. El primer cuatrimestre cuenta con una importante carga teórica, ya sea esta desde su variante legal, psicológica u organizativa.

Mientras que en el segundo cuatrimestre la parte práctica, como el diseño de actividades educativas o la aplicación de los conocimientos en un aula de un centro educativo.

Estos seis módulos son los siguientes:

1. Contexto de la Actividad Docente. Practicum I.
2. Interacción y Convivencia en el Aula
3. Procesos de Enseñanza y Aprendizaje
4. Diseño curricular de Geografía e Historia, Fundamentos del
5. Diseño y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Historia y Geografía. Fundamentos de diseño y metodologías de aprendizaje para Geografía e Historia. Practicum II.
6. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia. Practicum III.

La existencia de estos módulos viene a responder la necesidad de que un profesor del sistema educativa español y, en nuestro caso concreto, un especialista en Ciencias Sociales necesita de adquirir una serie de conocimientos diversos, junto con una serie de metodologías, que vienen marcados por una serie de competencias que todo alumno del máster se espera que adquiera antes de entrar en la profesión docente. Estas competencias son una consecuencia de la aplicación de los Reales Decretos 1393/2007 y 1834/2008 y los objetivos contenidos en ellos.

Lo que, traducido en competencias para la profesión educativa, se ha convertido en:

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

4. *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*
5. *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño y de la tarea educativa del centro.*

Todas y cada una de estas competencias han sido incluidas en el año académico y forman la columna vertebral en torno a la que se articulan las asignaturas del máster. Atendiendo al espíritu de estas competencias, se han configurado los seis módulos anteriormente expuestos y a continuación se hará un repaso a cómo se han adaptado y qué conocimientos han terminado aportando.

Los tres primeros módulos se analizarán en este apartado mientras que los módulos cuatro, cinco y seis quedan reservados para el siguiente bloque, donde se examinarán las competencias concretas a las que un profesor de Ciencias Sociales debe atenerse.

La **primera competencia** está claramente comprendida por la asignatura de *Contexto de la Actividad Docente*. Un repaso por las diversas legislaciones del sistema educativo española, junto con un desglose de lo que consideraban importante y lo que omitían o no contemplaban fue el motor de esta asignatura que cursamos durante el primer cuatrimestre.

Esta competencia y su correspondiente módulo suponen el *qué* existe en el sistema educativo español (sus asignaturas, sus programas educativos, sus instalaciones, objetivos y criterios de evaluación) y *por qué* existen. Si el período de educación secundaria cuenta o no con un Programa de Diversificación Curricular es porque se ha localizado una categoría de alumno (lo bastante numerosa como para no ser considerada un caso aislado) que requiere de una adaptación del currículo educativo si se quiere conseguir su promoción a lo largo de la etapa de secundaria. Lo mismo se aplica para aquellos alumnos que cuentan con necesidades educativas especiales.

La labor de esta asignatura va más allá de satisfacer una legislación sino la de adaptarse a la realidad social del mundo contemporáneo. ¿Qué se espera de la actividad educativa? Tomando como referencia a Musgrave: que formen a los futuros ciudadanos de la sociedad en los valores que definen a esas sociedades; que transmita la cultura a través de un método de interacción social; que permita la igualdad de oportunidades entre los distintos estudiantes del sistema educativo; y que, sin perturbar las actividades

de desarrollo emocional propias de la juventud, permite la paulatina incorporación de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, al mundo laboral en las condiciones de igualdad anteriormente expuestas (P. W Musgrave, 1972).

Es el propósito de adaptar el proceso educativo a estas necesidades lo que ha llevado a la configuración de una larga lista de documentos y programas educativos que busquen a atender a las desigualdades existentes en la sociedad española. No se busca un método educativo homogéneo, pues eso sería un estrepitoso fracaso, sino la consecución de unas líneas generales en la organización de los centros españoles que faciliten la superación de la etapa educativa de secundaria con un razonable éxito que permita a los alumnos valerse por si mismos una vez entren en el mundo adulto.

Una problemática de reciente incorporación y que ha afectado directamente a los alumnos de la actual promoción del máster es la simultaneidad con la que se aplican algunos postulados de la LOE con otros de la LOMCE. Las discrepancias entre Gobierno Central y las Comunidades Autónomas ha llevado a la existencia de una solapación de objetivos y criterios en los centros aragoneses que añaden dificultad a la elaboración de los planes educativos de estos centros. Por tanto, a los conocimientos de la LOE impartidos en clase hay que añadir los de la LOMCE, que también se han tratado en clase pero que se nos recomendó completar con el manual *Organización de los Centros Educativos* en el que se realizaba un análisis crítico de la LOMCE atendiendo a sus diferencias con las leyes educativas precedentes (BERNAL, 2014).

Hay quienes podrían cuestionar que haya un excesivo peso de la legislación en el proceso educativo, en detrimento de la labor de enseñanza en sí misma, pero el conocimiento de las obligaciones del profesor y la organización del curso académico contribuyen a la adecuación de los conocimientos al nivel del alumno. Además, en esta competencia también se han incluido una serie de conocimientos referentes a la actividad extracurricular del profesor, entre las que se incluyen estar al tanto de cuáles son sus obligaciones y privilegios respecto a los organismos de participación del personal no docente en la estructura del centro. En otras palabras, qué deben hacer y qué responsabilidades tienen con los padres de sus alumnos tanto en el Consejo Escolar como al respecto de peticiones de particulares. A menudo se omite que existen agentes sociales fuera de los muros del centro educativo que también son parte del proceso educativo de los alumnos. Es positivo para el profesor conocer lo que se les puede pedir y si están en la obligación de cumplirlo.

Los conocimientos teóricos adquiridos, arriba nombrados, se complementan con el período de prácticas correspondiente al Practicum I, que sirven como primera toma de contacto con el centro educativo y su estructura organizativa interna.

La **segunda competencia** es la que más ha contribuido a la adquisición de importantes conocimientos sobre el alumnado en sí. Si bien no negamos el valor que el conocimiento de la legislación o la necesidad de aplicar metodología innovadora tiene en el proceso de aprendizaje del alumno no se puede negar que obtener la confianza del alumno y hacerle sentir satisfecho mientras dure su estancia en el centro educativo será fundamental en su predisposición hacia la adquisición de conocimientos. Conocer al estudiante, sus motivaciones, sus preocupaciones y cómo funciona su proceso de análisis y comprensión de la información permitirá al profesor adaptarse a las capacidades y necesidades de cada uno de ellos. Ser consciente de que su proceso de autorealización depende de que se hayan satisfecho sus necesidades básicas, marcadas por la organización de la pirámide Marlow, donde la autoestima queda supeditada a la aceptación de los demás. El objetivo último es integrarse con el alumnado a través de la psicopedagogía. Convertirse en educador de personas antes que en docente de conocimientos, formando a los alumnos en su proceso de maduración intelectual (MORALES, 2009). Así que, la segunda competencia es el *quién* y a esa pregunta aspira a responder la asignatura de *Interacción y Convivencia en el Aula*.

Un gran éxito para el máster en cuanto a metodología y contenidos. La exposición de casos prácticos tanto de situaciones de conflicto como de problemática emocional han contribuido notablemente a nuestra formación como docentes. Las informaciones referentes al efecto Pygmalión y la indefensión aprendida han proporcionado clarísimos cambios de perspectiva en lo que se refiere a nuestra actitud como profesores y serán debidamente tenidos en cuenta en nuestro futuro profesional.

Acompañando a labores de psicología se ha mostrado los fallos presentes en los modelos de integración de culturas ajenas dentro de la propia, con los problemas que existen al intentar tanto absorber la cultura como forzar su integración, que no ofrece unos resultados más adecuados que la segregación. Todo esto deja en evidencia la inmadurez que de los mecanismos de la educación en la multiculturalidad ya presente en la sociedad española.

Adicionalmente, en el máster se ha ofrecido la oportunidad en esta competencia gracias a la asignatura optativa de *Prevención y Resolución de Conflictos*, que no cursamos por haber elegido otra optativa y la de *Educación Emocional para el*

Profesorado, que estuvo más centrada en los sentimientos y capacidades del docente, no del alumno, pero siempre orientado de modo a que los sentimientos positivos fueran transmitidos a los alumnos a través de un estudio sobre cuáles eran los mecanismos de propagación y las herramientas a emplear para conseguir los objetivos deseados. No obstante, también han aportado conocimientos sobre los diversos tipos de ira o miedo y el mejor modo de mitigarlos.

La **tercera competencia** viene a realizar una aproximación a cuáles son las técnicas educativas más eficaces en la actualidad, así como un repaso a las que se han empleado (y en algunos casos, se siguen utilizando) a lo largo de la historia de la educación. Su objetivo es mostrar los mecanismos de propagación y asimilación de conocimientos más eficaces dentro de los conocimientos pedagógicos actuales.

Esta competencia hace referencia al *cómo*.

Antes de entrar en los conocimientos explicados es necesario decir que se ha presentado la problemática existente en el sometimiento al método sin cuestionarse, reforzando el espíritu crítico del futuro profesor con la esperanza de que se le transmita al alumno al que impartirá clases. El estudiante del máster no debe nunca dar por bueno o infalible la información que se le ofrece, debe buscar y encontrar lo fallo existentes en el método y hacer su aportación personal a la mejora del método.

A continuación, resumimos los conocimientos que han estado presentes en la asignatura de *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, que ha cargado con el mayor peso de esta competencia.

La motivación del alumno ha sido uno de los pilares de la asignatura, haciendo especial hincapié en que la ausencia de la misma suele ser una de las principales causas de las altas tasas de fracaso escolar. La necesidad de establecer un vínculo emocional entre el alumno y el proceso de aprendizaje ha llevado a una reflexión crítica sobre las metodologías existentes en materia de transmisión de conocimientos.

“La necesidad de motivar a nuestros alumnos y alumnas exige [...] incitar la percepción de que el trabajo escolar facilita la autonomía personal y para comunicar a los alumnos y alumnas nuestra aceptación incondicional”

En esta cita de Alonso Tapia (TAPIA, 2009) quedan claro dos conceptos: el trabajo escolar contribuye a la formación de la alumnado, y así debemos hacérselo

comprender, y que el alumno necesita de nuestra aceptación (algo que ya mencionamos en referencia a la asignatura de *Interacción y Convivencia en el Aula*).

En esta asignatura (así como en otras) se ha llevado a cabo un estudio de las corrientes metodológicas que pueden resumirse así:

1. *Conductismo*: Siendo Paulov y Skinner sus mayores referentes, estas teorías nos hablan de que el aprendizaje es un proceso de asimilación de nuevas conductas o conocimientos y que estos se obtienen a través de la repetición de pauta para lograr el aprendizaje del contenido. Un sistema de promociones y castigos que lleven a potenciar, o mitigar, conductas específicas.
2. *Cognitivismo*: Cuyos referente principal es Piaget lleva al estudio del alumnado como agente activo de adquisición de conocimientos, y no un simple receptor.
3. *Constructivismo*: Una evolución del cognitivismo donde el alumno adquiere conocimientos a partir de sus propias ideas previas, mientras la labor del docente queda asignada a servir de tutor de la adquisición de estos conocimientos. Estas teorías son defendidas por Jonassen, alegando la necesidad real y no meramente especulativa de un cambio en el modelo de enseñanza desde el conductismo al constructivismo (JONASSEN, 2000).

Estas tres corrientes han estado muy presentes en muchas asignaturas del máster, pero ha sido en *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje* donde se ha insistido en la existencia de estas corrientes y los desafíos que plantean.

Como complemento a esta asignatura nos encontramos dos asignaturas: la de *Tecnologías de la Información y la Comunicación* y la de *Habilidades Comunicativas del Profesor*.

En la primera de ellas realizamos una aproximación al uso de nuevas tecnologías en la labor docente y los avances que se han hecho para integrar esas tecnologías en las aulas del presente. Mientras que en la segunda exploramos los mecanismos de comunicación existentes para transmitir un mensaje de forma más clara y concisa al alumnado, buscando que el estudiante del máster sepa organizar la información y servirse de herramientas docentes para facilitar el procesamiento de esa información. Se mejora no solo las exposiciones orales y la clase expositiva, sino la correcta elección de fuentes documentales y la generación de un ambiente adecuado para la participación del alumnado.

Entrando en materia referente a Geografía e Historia, pero todavía dentro de las competencias genéricas, hablemos de la **cuarta competencia** y su relación con las

asignaturas *Diseño Curricular de Geografía e Historia*, *Fundamentos de Diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Geografía e Historia* y *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. Como puede extraerse de los títulos de estas asignaturas, se trata de materias que contemplan toda la actividad previa a la impartición de la clase.

Una vez conocido lo que se espera del profesor es hora de que nos preguntemos qué es lo que esperamos de los alumnos. No nos referimos a su actitud o grado de compromiso con la asignatura, sino a que debemos considerar, a partir del currículum, que es lo que deberían haber aprendido como mínimo cuando hayan terminado su período educativo. Dicho de otro modo, cuáles son los contenidos que vamos a incluir en nuestra asignatura.

Esta labor se traduce en el diseño de una Programación Didáctica, con sus correspondientes Unidades Didácticas y las actividades presentes en cada una de ellas. Es la elaboración de los planos de un conocimiento.

Una programación que sea tanto formativa como integradora, que tenga en cuenta la existencia del currículum oculto o nulo y busque ofrecer el máximo de conocimiento desde un punto de vista objetivo a la par que trata de inculcar los valores democráticos y ciudadanos en los alumnos; sin olvidar que la clase debe ser amena. No es un asunto sencillo y las asignaturas arriba mencionadas han hecho lo posible en facilitar esta titánica tarea.

Contenidos, metodología, enfoques curriculares y adaptación a las necesidades específicas de cada alumno es lo que esta competencia pretende englobar y lo que se intenta enseñar a los alumnos del máster. Existen ciertos elementos recurrentes en la enseñanza española que permiten partir de un esqueleto primitivo (el currículum) pero es a partir de ahí donde cada docente debe implantar su propia idea sobre lo que es la educación y qué espera que sus alumnos consigan al acabar el curso.

Morales señala la importancia de la elección de la metodología y la evaluación (que veremos más adelante) en el resultado final pues condicionará el grado de profundidad que nuestros alumnos podrán alcanzar durante el proceso de aprendizaje (MORALES, 2010). En la elaboración de lo que será nuestra Programación Didáctica se traduce en una adecuada elección de contenidos y de unas herramientas metodológicas que sean acordes a esos contenidos. También implica la necesidad de que el programador sea creativo y/o constante en su estudio de nuevas corrientes docentes, siempre en busca de nuevas herramientas y actividades con las que amenizar la clase y

facilitar el aprendizaje del alumno (algo que ya mencionamos en la tercera competencia).

Las pruebas académicas, tengan estas de carácter de evaluación o de control del progreso del alumno deben ser lo bastante abiertas para que se permita comprender el grado de dominio del alumno en las competencias de la asignatura, y no solo de sus conocimientos sobre los contenidos.

Y, por último, llega la hora de aplicar los criterios con los que valoraremos el grado de éxito de nuestros alumnos. La **quinta competencia** hace referencia a los mecanismo que el docente establecerá para medir el grado de adquisición de las competencias de sus asignatura por parte de los alumnos.

Aunque también se vio algo de innovación en las técnicas educativas en la asignatura de *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, especialmente en lo referente al Aprendizaje Basado en Problemas. El peso principal de esta competencia ha recaído sobre la asignatura de *Evaluación e Innovación docente e Investigación educativa en geografía e Historia*, cuya variante práctica viene determinada por el período del Practicum III. Esta materia busca la implantación de ideas innovadoras en el aprendizaje de los alumnos y el método de evaluación de los mismos. El caso concreto que hemos visto este año es el del aprendizaje por conceptos (que se explicará en el segundo bloque por ser una de las actividades elegidas para su análisis).

El gran problema que presenta esta competencia es su propia característica de ser innovadora, lo cual entra en conflicto con lo establecido en la educación española por lo que existen grandes dificultades (como veremos) para implementar un proceso novedoso en las aulas. Por tanto, una vez más hay que tirar de ingenio par averiguar no solo cuál es la metodología adecuada en el proceso de evaluación y enseñanza, sino cómo hacerla compatible dentro de los límites impuestos por el contexto o la legislación existente.

La innovación es elegir una buena herramienta de evaluación pero también el docente debe ser consciente de que su elección no es definitiva. Una de las marcas de identidad de la profesión educativa debe ser el continuo reciclado y la reinención, buscando siempre un método que se adapte a las circunstancias del momento; no solo en el contexto específico de su centro sino también extrapolarlo a otros ámbitos o áreas del sistema educativo. Encontrar el espacio para la mejora y aplicar los cambios que se consideren oportunos.

1.2.3 Análisis de las competencias específicas de las Ciencias Sociales

Una vez analizadas las competencias genéricas a todos los alumnos del máster pasamos a examinar aquella que son específicas de la especialidad de Geografía e Historia. Debido a lo ya mencionado anteriormente este apartado será más breve y estará centrado en qué ha sido la disciplina de las Ciencias Sociales y cuáles deberían ser los objetivos del docente de este campo.

Si bien es cierto que las demás especialidades cuentan con módulos y asignaturas semejantes a las nuestras, lo cual hace que la temática sea homogénea, en cada una de las especialidades los contenidos de esas asignatura varían para adaptarlos a las necesidades concretas. En otras palabras, los objetivos son los mismos pero las herramientas difieren.

Es mucho de lo que se ha hablado en el curso sobre lo que es (o debería ser) la didáctica de las Ciencias Sociales. Tenemos quienes la consideran una más de las diversas didácticas existentes que se integran en el conjunto educativo, como Pagés que afirma que “*se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro*” (PAGÉS, 2000). Este mismo autor, en colaboración con Pilar Benejam afirma que las funciones de la didáctica de las Ciencias Sociales son:

- Procurar a los alumnos la información necesaria del marco social en el que viven.
- Ayudar a los alumnos a analizar la información, para que logren la comprensión de su mundo.
- Presentar los contenidos de la materia de modo que los alumnos puedan traducir sus conocimientos en un comportamiento social adecuado.

Lo arriba expuesto (BENEJAM, 1997) son las funciones atribuidas como didáctica dentro de un colectivo, pero no es una opinión unánime.

Hay quien considera a las ciencias sociales como una ciencia en sí misma, de carácter práctico, “*que permite al docente encontrar estrategias y medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del ser humano como ser social y su relación con el medio natural tanto en el presente como en el pasado*” (LÓPEZ, 1988). De este modo se le otorga el componente de independencia respecto a otras doctrinas. Hablando en favor del estudio y desarrollo específico de una disciplina que requiere de su propio método.

Y otra corriente engloba a quienes consideran las Ciencias Sociales como elemento fundamental del currículo educativo. Prats señala que la Historia, como disciplina, “*ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento [...] el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción instrucción-educación, la Historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente*“ (PRATS, 2011)

En esta misma línea se mueve Bisquerra al relacionar el aprendizaje de las Ciencias Sociales con el proceso de maduración emocional del alumno; tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, al competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (BISQUERRA, 2007).

¿Qué podemos extraer de esta experiencia teórica? Que pese a las diferencias respecto a la definición de lo que las Ciencias Sociales las corrientes concuerdan en asegurar, en repetidas ocasiones que es labor del docente aportar unos contenidos de calidad en lo que se refiere al estudio de las Ciencias Sociales. Se busca que no se convierta en una adecuada adquisición de conocimientos académicos sobre las diferencias entre el pasado y el presente o la enumeración de los diversos elementos de un sector económico, sino a que lo que finalmente se extraiga de la información presentada al alumno sea el espíritu crítico que sustenta la buena labor de investigación científica y su formación como individuo responsable perfectamente integrado en el conjunto social del mundo actual.

1.3 Experiencia en el centro educativo

El período del Practicum es la constatación de lo aprendido en el máster; desde un punto de vista legal, programático y práctico. Se puede considerar el motor de este año académico resulta mucho más sencillo adquirir un conocimiento cuando se percibe su utilidad. El Practicum es lo que ha facilitado el aprendizaje de este máster al ofrecernos información de primera mano sobre las características del sistema educativo español.

Resulta fundamental conocer de primera mano cuál es la realidad en un centro educativo, en general, y un aula, en particular. No es posible aprender la profesión docente únicamente con planteamientos teóricos y supuestos prácticos. Nuestra experiencia previa con las aulas y los educativos venía marcado por nuestros recuerdos como alumnos de los mismos mientras que nuestro “conocimiento real” del funcionamiento de un instituto estaba determinado por las enseñanzas teóricas del

máster. Pero no es posible hacerse una imagen real de lo que es un centro educativo a partir únicamente de esas dos informaciones. Es por ello que la experiencia del Practicum ha sido tan enriquecedora: nos ha mostrado una de las muchas realidades que hay en la educación española.

El centro en el que realizamos las prácticas fue el Instituto de Educación Secundaria “El Portillo”, ubicado en el barrio de Las Delicias. El planteamiento inicial al elegir El Portillo como centro educativo se basaba en la creencia popular de que se trataba de un instituto de “mala reputación”; es decir, uno que presentaba problemas de convivencia, sin duda fomentado por el gran porcentaje de inmigrantes en él presente.

Con esta información decidí que sería una experiencia muy real el tener que enfrentarme a algunos de los problemas más notorios de las aulas españolas: la falta de atención de los alumnos y situaciones de falta de respeto, e incluso de peligro, hacia el profesor.

1.3.1 Período de Practicum I

La primera parte de nuestra experiencia como docentes en un centro educativo estuvo marcada por el estudio de la legislación existente para la educación secundaria en España (aplicada al caso concreto de Aragón). Gran parte de lo experimentado en el centro educativo se correspondía con las competencias a las que afectaba la asignatura de Contexto de la Actividad Docente. Es decir, con la **primera competencia**.

Atendiendo a la necesidad de aplicar nuestros conocimientos sobre la legislación española y la organización de los centros educativos estas fueron unas semanas marcadas por la petición de los documentos referentes al instituto (Programación General Anual, Plan de Convivencia, etc.), reuniones informativas con los profesores y una serie de entrevistas orientadas a que profesionales de la docencia atendieran a nuestras dudas.

Este primer período de prácticas quedó ligado a la necesidad de nuestra formación como **profesor-funcionario**. La pesada carga teórica a la que habíamos sido cometidos cobró una nueva dimensión una vez nos enfrentamos a la realidad del centro y comprendimos el por qué de la necesidad de elaborar tal cantidad de documentos.

Apoyados tanto por el Coordinador de Formación como por la Jefa de Estudios se nos proporcionó un acertado resumen de las peculiaridades de El Portillo. De este modo, pudo observarse que en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), donde se orientaba a los nuevos profesores (o, en nuestro caso, a los alumnos del máster) sobre el

contexto social y económico (y, en algunos casos, religioso) del centro educativo, se le concedía un gran peso a los aspectos sociales. No solo por los documentos que fueron consultados sino por las experiencias relatadas por los profesores del centro, muy centradas en el alumnado y sus características, dando a entender la importancia que se daba al alumno en su rol dentro del instituto. En otras palabras, se nos hizo hincapié en la sociología existente tras la legislación de la enseñanza.

1.3.2 Período de Practicum II

El Practicum II se orienta a la programación de una Unidad Didáctica, asignada por nuestro tutor del centro educativo, y de diversas actividades con las que llevarla a cabo. Su propósito es la formación del profesor-programador, eligiendo los contenidos y metodologías en sus clases. Esta tarea está englobada dentro de la **cuarta competencia** y es la puesta en práctica de esa idea de diseñar unos planos del conocimiento.

Durante las pruebas de oposición para conseguir una plaza en un colegio público una adecuada programación de los contenidos y metodologías tiene un gran valor. El Practicum II es nuestra primera prueba en lo que se refiere al diseño de una Unidad Didáctica que cumpla con las expectativas que se nos han ido marcando a lo largo del curso. Debemos preparar no solo los contenidos a impartir, sino hacerlos compatibles tanto con el currículo educativo como con nuestros intentos de introducir novedades que consideremos beneficiosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Era la primera oportunidad de responder realmente a la pregunta de *qué clase de profesor aspiramos a ser*. Y por ello queríamos poner en práctica lo aprendido a la par que tratábamos de hacer ameno el temario correspondiente. Buscando, siempre, despertar la motivación del alumno.

El grupo que nos fue asignado fue Primero de Bachillerato y la asignatura, Historia del Mundo Contemporáneo. Con esta información, procedimos a elaborar una Unidad Didáctica acorde a lo que se esperaba de nosotros.

La Unidad Didáctica correspondiente a *El crack del 29 y el período económico de entreguerras* no parecía la mejor candidata para lograr una clase amena. Pero hubo que adaptarse a las circunstancias. Por ello se tomaron como referencia los apuntes que el tutor del centro utilizaba con sus alumnos además del libro de texto utilizado por el curso para ver qué puntos podían tomarse de ellos, cuáles rechazarse y cuáles mejorarse.

Durante el Practicum II trabajamos la elaboración de esta Unidad Didáctica, contando con el apoyo y la supervisión de nuestro tutor, y nos satisfizo el resultado pese

a lo necesario que se hizo recortar en algunos bloques donde nos hubiera gustado explayarnos más. Tras recibir el visto bueno del tutor del centro procedimos a buscar material adicional por si necesitáramos emplearlo en el aula. Lo cual fue un acierto debido a que las circunstancias del Practicum III fueron diferentes de lo esperado.

Como nota adicional a este apartado, señalar que si bien esta parte seguía siendo parte de lo que podríamos denominar como prácticas fuera del aula no es menos cierto que el grado de proximidad respecto a alumnado era mucho mayor que el experimentado en Practicum I.

1.3.3 Período de Practicum III

En este apartado nuestro tutor del centro colaboraba con el tutor de la universidad para lograr que el Proyecto de Innovación e Investigación Docente llegara, en la medida de lo posible, a buen puerto. La verdad es que resultó ser una experiencia enriquecedora a la par que agotadora.

El mayor problema con el que nos encontramos no era el cómo transmitir los conocimientos, un punto en el que se nos había insistido en repetidas ocasiones a lo largo del máster, sino el cuándo. El tiempo fue nuestro mayor enemigo pues teníamos que compaginar la impartición de la Unidad Didáctica con la puesta en práctica de nuestro proyecto en un período limitado de clases. Esto nos proporcionó una aproximación muy directa a los orígenes de las habituales quejas en el profesorado acerca de la sobrecarga de horarios y contenidos en las clases. Resultó evidente que no podíamos enseñar todo lo programado; las particulares circunstancias del grupo-clase nos obligaron a utilizar una de las clases para un temario ajeno a nuestro proyecto.

Es aquí donde tuvimos un primer contacto con el tipo de profesor que íbamos realmente a ser, cuando nuestras aspiraciones se mezclaran con las circunstancias. La puesta en práctica de nuestra capacidad como **profesor-educador**. Los inconvenientes a los que nos enfrentamos fueron una fuente de experiencia adicional.

Surgió una circunstancia que hizo replantearnos nuestra idea inicial de Unidad Didáctica. Los tutores del centro nos notificaron una curiosa asignación de alumnos para el período de Practicum III: íbamos a dar (tanto yo como mi compañero) clase a dos grupos de primero de Bachillerato mediante un sistema de clase en zigzag.

Esto supuso un duro golpe para nuestros planes, ya que este nuevo planteamiento implicaba que aunque daríamos todo el temario no lo experimentaríamos con un único grupo-clase. Explicado de forma simple sería lo siguiente: dimos el bloque uno al grupo

de Humanidades; el bloque dos, a la de Ciencias Sociales; el bloque tres, de nuevo a Humanidades; el cuatro, a Ciencias Sociales; y el quinto, a Humanidades. Se pueden comprender los problemas de coordinación que se originaron debido a esto.

Si se observan las diferencias entre la Unidad Didáctica y lo que fue el proyecto educativo se verá que la falta de tiempo supuso la necesidad de alterar algunas de las ideas iniciales sobre lo que debía ser la Unidad Didáctica. De tal modo, que los trabajos grupales terminaron convirtiéndose en amplios debates (y fue necesario incluir una gran cantidad de imágenes y vídeos para facilitar la participación en esos debates) que ayudaban a ganar tiempo a la vez que servían para que los alumnos mostraran opiniones contrastadas en directo sobre la materia que se les estaba enseñando. El apartado de calificación correspondiente a la participación clase debió ser incrementada, tras la aprobación del tutor del centro respecto al planteamiento inicial con el objeto de dar mayor gratificación al esfuerzo de los alumnos implicados en las clases.

No sabemos con exactitud cómo se hubieran desarrollado las clases si las condiciones hubieran sido ideales pero tenemos la impresión de que esta clase de inconvenientes resultaron ser finalmente beneficiosos para nuestra experiencia en El Portillo, ya que al dar más peso al papel oral del alumno fomentamos un grado de participación que es seguro no habríamos experimentado con los trabajos escritos grupales. En adición a esto, consideramos que el proceso de interacción con el alumno ha contribuido a la adquisición de cierto grado de confianza (dentro de los límites marcados por la cronología de las prácticas) que ha supuesto que los alumnos mostraran sus dudas y preocupaciones ante los estudiantes del máster por considerarnos una figura más cercana que su profesor habitual. Esto podría interpretarse tanto como un elemento que confirme que hemos logrado mostrar una actitud cercana al alumno como tratarse simplemente de que el elemento novedoso que representábamos haya propiciado una fuente de motivación adicional para el alumnado. También podría tratarse de una mezcla de ambos.

Hay que concluir esta apartado expresando la buena experiencia del período. Ha supuesto un soplo de aire fresco a la carga teórica recibida en el máster y una constatación de nuestra determinación de convertirnos en miembros del equipo profesional docente. El trato recibido fue satisfactorio y la cantidad de experiencia acumulada en tan escaso período de tiempo nos indica que todavía queda mucho por aprender pero que siempre existe una solución para cada problema en el mundo educativo.

2. Justificación de las actividades elegidas

Si bien es cierto que son muchos y diversos los trabajos que se han elaborado a lo largo del máster con el objeto de cubrir casi todos los ámbitos de la esfera profesional del docente a la hora de escribir este TFM se nos pedía que eligiéramos dos de ellos como representativos de nuestro trabajo. Existían buenos candidatos para esa plaza, como un taller de lucernas romanas o un trabajo de esfuerzo grupal para descifrar un puzzle literario pero aunque nuestra intención fuera la de mostrar algo de originalidad en la elaboración de trabajos nos decantamos por aquellos proyectos que más tiempo, dedicación y, por encima de todo, necesidad de edición habíamos utilizado. Lo que queríamos mostrar en este TFM era la necesidad de ser flexible, más que la utilidad de ser creativo.

Es por ello que en este segundo tema vamos a explicar las razones que nos han llevado a elegir la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación e Investigación como trabajos representativos de lo aprendido (tanto en clase como por las circunstancias en las que nos vimos envueltos) durante este curso.

El primero de ellos fue elaborado para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y fue requerido como parte del Practicum II, previamente explicado. La elección de este trabajo viene marcada por nuestra intención de reivindicar la labor de trabajo previa que existe en el mundo docente y cómo este *trabajo en las sombras* es esencial a la hora de seleccionar los contenidos y metodologías que deberán llevar a buen puerto el aprendizaje de los alumnos.

El segundo de ellos fue realizado a raíz de la asignatura de Evaluación, innovación e investigación académica y fue posteriormente puesto en práctica durante el Practicum III. La razón para elegir el proyecto de innovación e investigación para este TFM era evidente: es un proyecto en el que invertimos mucho tiempo y esfuerzo, que además tuvimos que modificar en diversas ocasiones para adaptarnos al grupo-clase y sus características. Este trabajo ofrece una variante de la programación anteriormente mencionada: cómo valorar el trabajo de los alumnos y su grado de consecución de objetivos.

Si la Unidad Didáctica era la elección de contenidos el proyecto de innovación ha supuesto la búsqueda de materiales acordes a nuestras pretensiones. Es en trabajos como

estos donde dejamos clara nuestra determinación de no ser estudiantes de Historia explicando conocimientos sino profesores que pretenden mostrar a sus alumnos la utilidad de las Ciencias Sociales y motivarles para que logren superar los objetivos que se les imponen, procurando siempre que los conocimientos adquiridos les ayuden durante su vida adulta. Estos trabajos evidencian la necesidad de adaptar lo puramente académico al ámbito de la didáctica y son un primer paso en esa tarea.

A partir de lo anterior, queda claro que cubrimos dos de los ámbitos que se han mencionado anteriormente en el trabajo: la labor como profesor-programador y la de profesor-educador. Actuando en pareja, permiten que el profesor pueda transmitir de un modo eficaz los conocimientos que ha adquirido durante su período universitario a los alumnos más jóvenes; y no se limite solo a enumerar la serie de factores que definen cada período histórico o cultural.

La estrecha relación existente entre estos dos proyectos ha sido otro punto en favor de la elección de estos trabajos como elementos representativos de nuestro curso de máster pero más allá de su relación lo que nos va a interesar es su no-relación; es decir, aquellos puntos en los que no concuerdan. Esta descoordinación señala un importante factor que debe estar presente en la formación del profesorado, aunque no sea especificado durante el curso de máster: la adaptabilidad. Un recurso que consideramos que todo profesor va a necesitar durante su vida profesional y sobre el que dedicaremos una reflexión en profundidad más adelante.

2.1 Unidad Didáctica: *El crack del 29 y el período económico de entreguerras*

La temática de la Unidad Didáctica no fue elegida por nosotros. Ciento es que teníamos la última palabra sobre cuál iba a ser el tema que expondríamos en nuestra Unidad Didáctica pero las circunstancias del máster, y en concreto las del Practicum, nos llevaron a elegir como Unidad Didáctica el tema que íbamos a impartir en el IES El Portillo. Hubiera sido extraño, por no decir contraproducente, que la Unidad Didáctica no estuviera relacionado con lo que impartiríamos en nuestro centro asignado. La lógica y las circunstancias eligieron este tema.

Una vez se nos asignó la materia solicitamos los materiales que se estaban utilizando en el centro educativo para impartir la lección y, un vez estuvieron en nuestro poder, buscamos nuevos materiales con los que complementar los contenidos

disponibles. De este modo, aspirábamos a que los alumnos contaran con informaciones pertenecientes a las últimas corrientes historiográficas más aquellos contenidos que se consideraban aptos para alumnos de Primero de Bachillerato.

2.1.1 Justificación y descripción de la Unidad Didáctica

A la hora de elaborar la Unidad Didáctica contamos con la inestimable ventaja de que el grupo-clase al que iba dirigido pertenecía a Primero de Bachillerato, con lo que podíamos contar con cierto grado de madurez intelectual que no hubiéramos podido encontrar en etapas previas. Además, el hecho de que esta etapa de secundaria no fuera de carácter obligatorio (con los matices adecuados debido a que algunos alumnos cursan estos estudios por la presión familiar ejercida sobre ellos) nos daba un indicio de la predisposición que estos alumnos tendrían hacia la asimilación de conocimientos. Todo ello, como siempre, condicionado a la naturaleza del alumnado y el ambiente existente en el aula y en el centro educativo.

Como contrapunto, estaba el hecho de que el tema elegido no es precisamente uno de los favoritos, ni por los alumnos ni por la historiografía. El calificativo de *entreguerras* que recibe el período lo sitúa con un proceso situado entre dos hechos históricos trascendentales de la historia contemporánea: las dos guerras mundiales. El tema no pintaba bien al principio. No destacaba por unos contenidos con los que los alumnos pudieran sentirse identificados y la experiencia previa que teníamos con el tema no era comparable al de otros bloques de la historia contemporánea. Pese a ser los docentes, también nosotros tuvimos que reciclarnos en conocimientos sobre la materia que íbamos a impartir.

Esta categorización de la etapa como si fuera un asunto menor podía percibirse en los alumnos y los conocimientos previos que tenían al respecto, por lo que fue necesario elaborar una serie de contenidos que despertaran su interés en el período histórico.

Ahora se analizará qué se puede encontrar en esta Unidad Didáctica.

La Unidad Didáctica está directamente relacionada con esa cuarta competencia del máster que hace referencia a *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*. En ella se espera que el alumno del máster (nosotros) sepamos organizar tanto una programación didáctica como las unidades didácticas que lo componen. La organización no debe ser una simple enumeración de contenidos sino un ejercicio de responsabilidad en la que los contenidos sean acordes a los objetivos, los

objetivos se vean reflejados en los criterios de evaluación y que todo el proceso sea debidamente orquestado por una metodología que facilite el aprendizaje.

Los objetivos venían inicialmente marcados por el currículo educativo, tanto por los objetivos de etapa como los específicos de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo; sin embargo, en lo que respecta a la Unidad Didáctica, contábamos con cierto margen a la hora de elaborar una lista de lo que considerábamos importante que nuestros alumnos demostraran dominar una vez termináramos las sesiones.

Los principios de los que partía la Unidad Didáctica eran aquellos que facilitaran el estudio de esta asignatura como parte de una sucesión de materias relacionadas, como puede ser Historia de España (Segundo de Bachillerato) y otras asignaturas de Historia de posteriores estudios terciarios. También aquellos que ofrecieran una ayuda transversal hacia otras materias del currículo, como pudieran ser Filosofía, Lengua Castellana y Literatura o Economía esta última directamente relacionada con la Unidad Didáctica.

Del mismo modo, debíamos asegurarnos que durante el período que estuvieran presentes en el aula fueran capaces de "aprender a aprender"; es decir, que lograran los objetivos que se les presentaban gracias a su iniciativa personal y esfuerzo. Debíamos garantizar que su aprendizaje fuera el resultado de sus acciones y que el profesor fuese considerado como un elemento de apoyo en esa labor y no un sustituto de su propio trabajo.

De este modo, podemos decir que los objetivos de la Unidad Didáctica son parcialmente subjetivos, pues fueron elegidos basándose en lo que creímos que les resultaría útil para desenvolverse en su futuro personal y profesional.

En lo que respecta a los contenidos, estos venían mayormente marcados por el temario, pero siempre hay espacio para la mejora y la adaptabilidad por lo que tomamos los contenidos teóricos y les añadimos ciertos elementos procedimentales basados en nuestra experiencia con el trabajo científico de investigación y otros actitudinales marcados por la intención de formar a nuestros alumnos como ciudadanos responsables.

Como luego se verá, estos contenidos actitudinales fueron los únicos que se mantuvieron inalterables cuando pusimos en práctica la Unidad Didáctica. Y es que, como suele decirse, *del dicho al hecho, hay mucho trecho*. Fue necesario adaptar los contenidos al grupo-clase real, y no al teórico al que íbamos a enfrentarnos.

Por razones de horario, agrupamos todos los contenidos teóricos que consideramos relevantes en cinco bloques:

- Los cambios económicos de posguerra
- La sociedad y cultura de los años 20
- La burbuja especulativa y el *crack* del 29
- La Gran Depresión
- *New Deal*: el surgimiento del Estado del Bienestar

La posterior subdivisión de estos contenidos llevó a una abundancia de carga teórica que luego fue necesario rectificar. Esta experiencia debería contribuir en futuras labores de programación, para lograr una mejor y más eficaz selección de los contenidos.

En lo que respecta a la metodología, teníamos claro lo que buscábamos: la participación del alumnado. Si bien nuestro planteamiento inicial cargaba un gran peso sobre los trabajos grupales de análisis de documentación, pues era nuestra intención introducir en los alumnos en las técnicas necesarias para una adecuada elaboración de este tipo de trabajos, lo cierto es que este formato debió ser reelaborado. La exposición oral y los debates sustituyeron a los trabajos escritos de carácter grupal con intención de hacer más ágil unas clases que amenazaban con ralentizarse en exceso si se cumplía el programa previsto. Bien es cierto que se logró la participación del alumnado (de forma clara y masiva) aunque no del modo inicialmente previsto.

En relación con esa metodología que no pudo aplicarse por completo se habían elaborado una serie de actividades destinadas a la participación del alumno en la adquisición de conocimientos históricos a la par que aprendía (o perfeccionaba) sus habilidad para la investigación y la síntesis de información. Entre estas habilidades se incluía el análisis de fuentes gráficas, la interpretación de documentos históricos (fuentes primarias) y la elaboración de comentarios escritos sobre ciertos documentales de vídeo. Como ya se ha dicho, este planteamiento de prueba escrita tuvo que ser sustituido (en su mayor parte, pero no por completo) por clases más dinámicas donde la intervención oral se convirtió en el referente del aprendizaje de los alumnos.

Los criterios de evaluación no son los objetivos. Eso debía quedarnos claro. El propósito de la enseñanza no son los criterios de calificación del alumno sino los objetivos que ya hemos planteado. Por tanto, es labor del docente que los alumnos tengan en mente la consecución de objetivos, no la calificación de la asignatura (con el famoso cinco raspado).

Por consiguiente, lo que como docentes teníamos que hacer era adaptar los criterios de evaluación a los objetivos, y no al revés. Si bien antes hemos mencionado

que la elección de los objetivos de la Unidad Didáctica venían marcados por lo que considerábamos útil para los alumnos, cuando fuéramos a determinar qué era importante a la hora de valorar el trabajo del alumno hay que ser objetivos con nuestras propias metas: determinar si el trabajo del alumno indica que ha logrado entender la materia desde el punto de vista de los objetivos propuestos y, en caso de no ser así, buscar dónde ha estado el problema para determinar si existen fallos en nuestra programación o si ha sido consecuencia de una mala actitud del alumno (y no confundirla con un falta de entendimiento, de la cual somos parcialmente responsables y tendremos que ser partícipes al enmendarlo). En otras palabras, la evaluación no debía depender de si nos gustara o no el trabajo del alumno, sino de que ese trabajo demostrara que había adquirido los conocimientos.

Esto es un resumen de nuestra Unidad Didáctica, ahora examinaremos aquellos puntos en los que hemos considerado que ha habido un éxito y aquellos que necesitan ser revisados.

2.1.2 Reflexión sobre la aplicación práctica de la Unidad Didáctica

Pese a algunos problemas que se verán más adelante al exponer el proyecto de innovación (marcados por ese planteamiento de clase en zigzag), la Unidad Didáctica pudo ser enseñada en su totalidad aunque si bien algunos de sus elementos fueron recortados debido a las necesidades de ajuste de calendario marcadas por el IES El Portillo.

Visto *a posteriori* quizá la configuración de la Unidad Didáctica era más académica de lo que pensábamos. Nuestra intención de ser innovadores se vio profundamente limitada por nuestra falta de experiencia real en un aula de secundaria.

Si se presta atención a los Objetivos de la Unidad Didáctica, se verá una cierta intencionalidad de mostrar a los alumnos el *por qué* de las circunstancias que llevaron a la Gran Depresión, alejando al alumno a implicarse con la mentalidad de la época y de los poderes económicos. Tal vez eso fuera pedir demasiado teniendo en cuenta el limitado tiempo del que disponíamos. Indica que tenemos mucho que aprender respecto a la necesidad de separar el trabajo académico universitario de la adaptación de conocimientos al nivel de los estudiantes de secundaria. Porque, si nos fijamos en el desglose de contenidos que hay en esos cinco bloques arriba expuestos las ramificaciones se multiplican para una única sesión de clase. Si hay algún problema grave al que tendríamos que haber hecho frente fue que había, en teoría, *demasiado*.

2.2 Debate de las dimensiones de la Gran Depresión: trabajo de innovación e investigación

Este proyecto, encargado por el profesor Javier Paricio, consistía una labor de investigación (con su correspondiente apartado de comprobación) sobre las dificultades existentes entre los alumnos de la etapa secundaria a la hora de comprender un concepto histórico.

El proyecto es una puesta en marcha de un proceso de investigación con su variante práctica destinada a mejorar tanto nuestras habilidades evaluativas como explicativas. Eso en lo que respecta a nosotros; en lo referente a los alumnos, buscábamos comprobar cómo se desenvolvían al estar en posesión de fuentes primarias y secundarias y una relativa escasez de documentación sintetizada en libros de texto.

Explicado de otra forma, queríamos que fueran los alumnos quienes construyeran los contenidos que aprendían, de forma que pudieran asimilarlos con sus propias palabras y procesos de obtención para que luego les resultara más fácil plasmar esos conocimientos para la posterior evaluación.

Como ya se ha dicho, el planteamiento inicial requería de trabajos grupales, pero las circunstancias llevaron a una nueva formulación del formato de la clase y el debate resultó la elección más simple y, en última instancia, acertada.

2.2.1 Justificación y descripción del debate

La palabra *debate* es lo primordial que debemos tener presente a la hora de explicar nuestro proyecto de innovación, pues ha sido el hilo de conductor de nuestra experiencia educativa en el IES El Portillo. La necesidad de alterar los postulados iniciales sobre lo que iba a ser nuestra clase nos llevó a adoptar esta metodología como la piedra angular de nuestro Practicum III. Es por ello que pese a que el trabajo elegido para este TFM ha sido el proyecto de investigación en lo que vamos a centrarnos va a ser en el elemento oral de dicho proyecto.

El concepto que elegimos fue el de *Gran Depresión*, como elemento incluido dentro del temario de *El crack del 29 y el período económico de entreguerras*, expuesto en la Unidad Didáctica arriba mencionada. Una aproximación a una crisis económica, como vemos, es un estudio que engloba diversas facetas de las ciencias sociales y por

eso consideramos que la Gran Depresión era un buen punto de inicio en el aprendizaje por conceptos.

El uso de cuestionarios de evaluación inicial nos ha aportado una valiosa información de cara a ese proceso de adaptación que tuvimos que realizar desde el primer momento, al mostrarnos el grado de dominio que los alumnos tenían sobre la materia que íbamos a impartirles. Nos sorprendió comprobar cómo algunos de los conceptos ya habían sido inicialmente trabajados con su profesor habitual, lo cual nos facilitó la tarea de cara a las explicaciones y aclaraciones.

Períodos económicos convulsos como la Gran Depresión ofrecían un ejemplo ilustrativo y extrapolable de las consecuencias sociales y políticas que tiene la aparición de un tiempo de declive económico. Cambios en las políticas estatales, e incluso en las formas de gobierno en los casos más dramáticos; las relaciones laborales; los desplazamientos de población, tanto internos como internacionales; y las condiciones de trabajo. Todo esto ofrecía un amplio margen para la participación del alumnado, especialmente teniendo en cuenta que una de las dimensiones incluidas fue la de *similitudes con otras crisis*, una clara referencia a la presente crisis económica (iniciada en 2008) y que sirvió como elemento de apoyo y de argumentación por parte de los alumnos para dar ejemplos con los que respaldar sus opiniones.

Las otras dimensiones eran: causas estructurales; causas coyunturales; y consecuencias, tanto socioeconómicas como políticas.

Causas coyunturales y consecuencias son los conceptos mejor explicados por los alumnos (y, por consiguiente, mejor asimilados) mientras que *similitudes con otras crisis* se quedó en un evidente último puesto.

La terminología económica, que parecía que iba a ser la bestia negra de nuestro proyecto, resultó no ser un asunto de gravedad debido al bagaje que los estudiantes ya tenían acumulado gracias a su profesor oficial. Javier Velilla había insistido, no solo en la introducción del tema sino a lo largo de todo el curso, en la existencia de causas estructurales y coyunturales para los cambios históricos. Tan solo fue necesario tomar esa materia prima y adaptarla a la Gran Depresión, permitiéndonos centrarnos más en la profundización de esas dimensiones que en la explicación de las mismas.

En relación a la capacidad expositiva de los alumnos, y puesto en contexto con lo que se aprendió en la asignatura de *Habilidad Comunicativas para el Profesor*, se debe señalar que los alumnos tenían, y aún tienen, carencias a la hora de ordenar sus ideas y exponerlas a sus compañeros. Ha habido individuos concretos con buenas capacidades

para la oratoria pero el grupo general ha necesitado de una segunda explicación de sus conceptos, o la ayuda de compañeros que sí les habían entendido en primer lugar, para dejar claro su planteamiento.

2.2.2 Reflexión sobre la aplicación práctica del debate

No negaremos que los pasos iniciales fueron algo desacertados, porque el formato de clase participativa no era algo a lo que los alumnos estuvieran acostumbrados y la primera sesión, que también era la toma de contacto con el alumnado, no fue tan bien como se esperaba y parecía anticipar un fracaso del planteamiento. Sin embargo, la segunda clase y sucesivas resultaron plenamente satisfactorias una vez que los alumnos parecieron recuperarse del *shock* inicial de tener que ser ellos quienes llevaban las riendas de la clase.

Querer resaltar la importancia de este factor (la necesidad de conocer al alumnado para tener una idea acertada sobre lo que son capaces de hacer) ha sido un condicionante de importancia a la hora de elegir parte del proyecto de investigación como trabajo representativo en este TFM.

Otro de los elementos que nos ha llevado a elegir este proyecto como representación de nuestro trabajo en el máster ha sido la observación directa de cómo su formato ha propiciado la tan ansiada motivación en los alumnos. Mucho se habló en la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje sobre la necesidad de motivar a los alumnos y al final ha resultado, desde nuestro punto de vista personal, que lo *único* que había que hacer para motivar a los alumnos era dejarles libertad a la hora de participar y dar su opinión durante las clases. La labor del profesor ha sido la de ofrecer un material con el trabajar y actuar como moderador en la clase, asegurándose de que los alumnos tomaban anotaciones sobre las conclusiones a las que el grupo-clase había llegado. Muy pocas veces ha sido necesario *imponer* una respuesta a los alumnos para tratar de evitar un error de comprensión y eso ha sido muy gratificante en nuestra experiencia con el proyecto.

Sospechamos que este formato ha sido el responsable del amplio éxito en la adquisición de conceptos (aunque ha habido fracasos localizados tanto en temática como en alumnos específicos) al haberse demostrado mediante el análisis de las pruebas escritas que los estudiantes han expresado lo adquirido con sus propias palabras en un lenguaje franco y bastante directo, aunque tal vez algo ajeno a la precisión científica del

estudio histórico. No obstante, con las escasas sesiones que se tuvo con ellos nadie se esperaría que salieran perfectamente formados como historiadores.

Lo que sí podemos decir, vistos los resultados finales, es que ha quedado claro que los alumnos han estado mucho más implicados de lo que cualquier profesor hubiera anticipado. Como docentes, hemos tenido que tomar la iniciativa y fomentar la participación de alguno de los estudiantes, pero en general una vez se daban los primeros pasos la dinámica de la clase funcionaba de forma casi independiente, y el profesor tenía que limitarse a ofrecer nueva documentación, fuera esta gráfica o textual para que el debate (y el aprendizaje) continuara.

No se puede negar que el bombardeo de opiniones ha dejado un amplia huella de subjetividad en los conocimientos adquiridos; sin embargo, teniendo esto presente es donde el profesor se ha visto obligado a intervenir para procurar que los alumnos se concentraran en los contenidos y en las causas, más allá de las opiniones personales. No se ha conseguido por completo, como era de esperar, pero se ha hecho lo posible por mitigar ese elemento y señalárselo a los alumnos tras la evaluación de su trabajo durante las sesiones.

3. Reflexión crítica sobre las relaciones entre los dos proyectos

Una vez expuesto lo que debían haber sido los trabajos y lo que realmente acabaron siendo solo queda comparar sus similitudes y diferencias, tanto en los propios trabajos como entre su teoría y su aplicación práctica.

Las relaciones temáticas entre los dos trabajos son evidentes y no nos explayaremos en señalarlas por lo que hablaremos de las similitudes en los objetivos de unos y otros. Si nuestro objetivo era la de formar ciudadanos con valores y capacidad reflexiva, los planteamientos de ambos trabajos demuestran que hemos plasmado esos objetivos. Pero es en la metodología y, sobretodo, en los contenidos, donde ha habido mayores diferencias entre la Unidad Didáctica y el proyecto.

El proyecto de innovación se ha postulado como una labor titánica en la que no teníamos experiencia previa, por lo que tomó muchos elementos del planteamiento teórico de la Unidad Didáctica.

Sobre el papel, resultaba muy difícil de plasmar, especialmente estando formulado a partir de una Unidad Didáctica marcada por una terminología económica de difícil aceptación por parte del alumnado.

Esto llevó a que el proyecto fuera una mera ampliación de la Unidad Didáctica que no terminaba de encajar ni con los requisitos marcados por el profesor Paricio ni como por la realidad del aula en la que nos encontrábamos. Parecidos quedó claro que no significaba iguales. Desde nuestro punto de vista como estudiantes del máster, ha sido elevada la dificultad encontrada para unir lo que en principio parecían dos trabajos similares. Ha resultado asombroso qué difícil es convertir en realidad las ideas y planteamientos que tenemos sobre lo que queremos para modernizar la educación hacia una postura más amena.

Así que la solución fue un replanteamiento de lo teórico. Si bien es cierto que cogimos la esencia de lo expuesto en la Unidad Didáctica le dimos un nuevo enfoque al trabajo en el aula para lograr llevar cabo el proyecto de investigación.

Entre las razones para haber elegido los dos proyectos es que a pesar de ser dos trabajos directamente relacionados la dificultad encontrada para llevarlos a cabo es indicativo de que todo docente deberá adaptarse a las necesidades circunstanciales de su ambiente educativo. Veamos.

El hecho de dejar, en el nuevo planteamiento, tanto margen abierto al tema de los debates parecía que le restaba solidez al esquema del proyecto. La falta de habilidad para congeniar las intenciones teóricas con la realidad del ambiente del aula y el centro han dejado en el tintero muchos de los elementos que fueron seleccionados para mantener una clase marcada por la metodología deseada y que presentara a los alumnos los contenidos que se consideraban más relevantes para su formación. Estas elecciones venían marcadas para no dejar nada en el aire y asegurarnos de que los alumnos aprendían todos los elementos que componían la Unidad Didáctica. Cuando llegó el momento de tener que recortar se percibió que la Unidad Didáctica había sido diseñada como una sucesión de elementos ordenados, y que al tener que suprimir había quedado una serie de conocimientos que carecían de los apropiados conectores. Dicho de otro modo, se veían claras lagunas que parecía necesario llenar para tener éxito.

Sin embargo, ha resultado ser esa falta de solidez lo que ha llevado a los buenos resultados que en mi opinión ha habido. Cuando no fue posible aplicar el formato de trabajo grupal solo nos quedó el debate.

Debido tanto a una mezcla de adaptación como a la comprensión de que no era necesario explicar todo para hacer entender los conceptos nos percatamos de que la flexibilidad era la respuesta a una educación amena, que motivar, y a la vez aportara conocimientos útiles. Teniendo en cuenta que estábamos planteando una serie de debates, ¿por qué habría que pensar que la solidez era un elemento a favor?

La flexibilidad que ha proporcionado un proyecto que dejaba un gran margen para la improvisación ha supuesto un poderoso aliciente para nuestra labor como docentes. Nuestra implicación con los alumnos ha sido mucho mayor que si hubiéramos estado supervisando los progresos que hacían los estudiantes en el análisis de documentos. Nos hemos implicado.

Como contrapunto, debemos mencionar a las TIC.

Las TIC han sido las grandes ausentes en ambos proyectos. Eso es así. Ciento es que hubo intención de utilizarlas, pero a la hora de la verdad el único uso que se les dio fue para la presentación de documentos a través de reproducciones de vídeo y proyecciones de *PowerPoint*, que no dejan de ser más que una variante *steampunk* (retrofuturismo) de las pizarras tradicionales y proyectores de diapositivas. Consideramos que no hemos logrado implementar un adecuado uso de las mismas en el aula y que es un factor con el que habrá que seguir trabajando.

Como reflexión final a lo observado en la aplicación de estos trabajos, podemos concluir diciendo que la Unidad Didáctica se ha mostrado incompleta y nos indica que necesitaremos de nuevos planteamientos en lo que a programación se refiere si no queremos que sea nuestra capacidad para adaptarnos la que tenga que solucionar los muchos y variados problemas que surgirán durante nuestra vida profesional como docentes.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

En este último punto haremos un repaso general a todo el año académico, los conocimientos adquiridos y las experiencias, tanto positivas como negativas, que se han extraído de nuestro paso por el máster.

El planteamiento inicial de este TFM era la de realizar una reflexión sobre lo que nos ha aportado como alumnos la realización de este máster y de qué modo creemos conveniente que se puede mejorar, ya sea maximizando lo que consideramos puntos fuertes del sistema como minimizando, cuando no eliminando, los que consideramos negativos o mejorables.

Por lo tanto, procedemos a sintetizar nuestras reflexiones sobre lo acaecido este año y a proponer potenciales mejoras para el proceso de formación del profesorado.

4.1 Conclusiones

El objetivo a la hora de estudiar este máster era la de formarnos como profesores de educación secundaria.

Por ello, podemos observar cómo el aprendizaje de conocimientos académicos no ha sido una prioridad en este máster (una asignatura cuatrimestral y optativa para transmitirnos conocimientos ajenos a nuestra especialidad) sino que los esfuerzos en este sentido han ido centrados a la mejor forma de organizar y transmitir esos conocimientos dentro de las pautas marcadas por el currículo educativo. Esta circunstancia podría verse de forma positiva si el sistema educativo nos limitara nuestro campo de enseñanza a nuestra especialidad, pero en el caso de Geografía e Historia no es así.

Un punto a mejorar afecta a la exclusión en las opciones para elegir asignaturas optativas. La especialidad de Geografía e Historia incluye esas dos ramas de conocimientos más la de su hermana Historia del Arte. Por tanto, se espera que el profesor de Ciencias Sociales tenga conocimientos de esas tres materias. Debido a este circunstancia resulta chocante que solo se puede elegir una de las asignaturas optativas que aportan conocimientos sobre la especialidad no estudiados durante nuestra carrera universitaria. Resulta lógica que se ofrezca a los estudiantes estudiar todas las ramas que luego deberán enseñar en sus clases como profesionales.

Partiendo de la base de conocimientos llegamos al proceso de enseñanza en sí mismo. Encontrar el modo de convertir los conocimientos adquiridos en nuestras respectivas carreras universitarias en un conocimiento sintetizado y organizado es una tarea compleja. Es necesario administrarlo de tal forma que fuera posible transmitirlo de forma clara y comprensible a alumnos situados en la franja de edad comprendida entre los 12 y los 18 años. Hablamos del período de la adolescencia, por lo que es aquí donde nos detendremos a continuación.

La asignatura de *Interacción y Convivencia en el Aula* ha resultado una grata sorpresa en lo que se refiere a contenidos, calidad de las explicaciones y oferta de supuestos prácticos que nos podríamos encontrar en nuestras clases una vez seamos docentes. Le hemos dedicado poco espacio en el punto uno para poder hacer una análisis más exhaustivo aquí. Las explicaciones acerca de las diversas fases del desarrollo de la psicología adolescente han aportado valiosa información para el futuro profesor que se verá obligado a lidiar en su día a día problemas que cada vez le resultan más lejanos en el tiempo. Esta asignatura nos ha ofrecido algo en lo que se ha hecho hincapié a lo largo del máster: formación de valores. Esa idea no se ha quedado en simples palabras y, a través de esta asignatura, se no han ofrecido enseñanzas basadas en la comprensión, aceptación de diversos puntos de vista y la utilización de herramientas (y argumentos) para solucionar conflictos en el aula, o incluso prevenirlos. Tal y como hemos dicho, esta asignatura se ha basado en la explicación práctica de ideas abstractas presentes en el currículo educativo. Sin dejar de lado la formación académica (que a menudo aparece vilipendiada por los críticos de la educación) ha contribuido en mostrarnos herramientas para el crecimiento personal de nuestros alumnos y educarles en los valores a los que aspira el currículo. Que se hayan mostrado ejemplos prácticos de casos de acoso escolar (tristemente habituales en la sociedad actual) ha sido otro punto a favor de esta asignatura.

Nunca debemos olvidar que los alumnos a los que deberemos dar clase son seres humanos que tienen sentimientos enfrentados y sus emociones son puestas en riesgo en todo momento, por lo que valoramos positivamente que se haya abordado esta (y otras) problemática del aula desde un punto de vista marcado por la prevención y la resolución del conflicto.

Sin duda, han contribuido positivamente en nuestra formación como docentes.

El período de prácticas es otro de los puntos fuertes de este máster de educación. Su división entre períodos no es casualidad y, tal y como hemos resumido en un

apartado anterior, ha contribuido a la formación del profesor-funcionario, del profesor-programador y del profesor-educador. Cada una de las tres secciones en las que se divide el Practicum ha contribuido a la aplicación práctica de lo estudiado en clase y nos ha servido, en algunos casos, como instrumento de ensayo y error en la aplicación de nuestras propias ideas educativas, contribuyendo a la mejora de nuestras habilidades organizativas y comunicativas. Nos muestra, en cierto modo y en función del centro educativo en el que hayamos impartido clases, diversos individuos que escapan de la categoría del llamado *alumno medio* y que son fuente de aprendizaje extra para el futuro docente. Adicionalmente, y entrando en un campo más emocional, suponen un soplo de aire fresco a la carga teórica impuesta por el máster y sirven tanto de válvula de escape para la tensión acumulada como elemento motivador que incita al perfeccionamiento del alumno como profesor.

Entre los aspectos negativos que se han encontrado a la hora de elaborar este máster se incluyen uno que, por fortuna, parece tratarse de un elemento puntual específico de la promoción 2015/2016: la enorme afluencia de alumnado. Dejando de lado las motivaciones que llevaron a la aceptación como alumnos de gran parte de los candidatos al máster, nos hemos dado cuenta que la sobrecarga de alumnos se ha traducido en una sobrecarga de trabajo para el profesor y una masificación de la presencia en las aulas; lo cual ha resultado contraproducente durante el proceso de aprendizaje de los alumnos y ha repercutido negativamente en la labor del profesor como transmisor de consejos y conocimientos.

Otro de los elementos negativos, quizá una repercusión del mencionado anteriormente, ha sido la solapación de algunos temarios entre diversas asignaturas. En las asignaturas de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Interacción y Convivencia en el Aula y Fundamentos de la Actividad Docente se ha apreciado cierta repetición de los contenidos. Ha habido algunas partes de esas tres asignaturas que han compartido fuentes bibliográficas y explicaciones teóricas, lo cual ha provocado, en determinadas ocasiones, una confusión entre el alumnado del máster. He aquí una potencial mejora para el desarrollo del máster: una mayor coordinación entre los profesores y sus temarios.

Por último, no es ocioso decir que las nociones básicas aprendidas sobre Técnicas de la Información y la Comunicación han sido un importante paso adelante, pese a que deberemos seguir trabajando en la adquisición de conocimientos en este aspecto, siempre cambiante y en constante desarrollo.

En resumen, podemos afirmar que el máster es esencial (y no solo desde un punto de vista leal) en la obtención de un puesto como docente pero, como siempre en la vida, deja espacio para la mejora.

4.2 Propuestas de futuro

Este último apartado nos queda reservado para nuestras aspiraciones. Aquí intentaremos hacer una suerte de llamamiento para mejorar aquellos puntos de la educación española (y aragonesa, en concreto) que consideramos necesario mejorar. Nuestra exposición no aspira a ser un pozo de originalidad, aunque pueda darse el caso, sino a resaltar aún más algunas de las carencias observables y sumar nuestra voz a la de otros.

El primer punto a tratar es el omnipresente des prestigio de cara al público de la profesión educativa en España. El *fracaso escolar* está a la orden del día y no se cesa en repetir que el colectivo de profesores solicita mejoras en sus condiciones de trabajo (especialmente a raíz de las últimas reformas del sistema educativo español). El sector público sigue siendo el más demandado por la mayoría de los españoles, pero eso no significa que se tenga confianza en sus métodos y resultados. Existe la creencia popular de que es el sector privado de la enseñanza el que sustenta la educación. Y no nos referimos a los colegios privados integrados en el sistema educativo español sino a la enseñanza privada que se complementa con la pública: las academias y los profesores particulares. Es habitual que los padres de algunos alumnos requieran de los servicios de este colectivo para que complementen la educación de sus hijos y logren superar el curso. Pero utilizando este método se pone en evidencia que aunque disminuya el fracaso escolar no ha sido la educación pública por sí misma quien ha logrado esa mejora.

Una de las lecciones que podemos extraer de esta circunstancia no es la falta de calidad en la enseñanza pública, sino la necesidad de reducir el número de alumnos presentes en las aulas para ofrecer un trato más cercano a cada uno de los individuos que componen el grupo-clase. De este modo se localizaría con mayor eficacia las carencias de los alumnos y se les podría poner remedio de un modo más eficaz, especialmente en el caso de aquellos alumnos que tengan dificultades pero no reúnan los requisitos para entrar en los programas de Atención a la Diversidad.

Para contribuir al aumento del prestigio de la labor educativa, ya que esto en cierto modo es una cuestión de imagen que si se mejora podría conseguir más recursos

para la educación española, el dominio de dos o varias lenguas pude jugar un papel primordial.

No me refiero a la utilización de las diversas lenguas presentes en el territorio español (un asunto que cada Comunidad Autónoma soluciona en función de sus propias prioridades en política educativa) sino de las lenguas extranjeras que son implementadas como parte de la enseñanza del alumnado por considerarse relevantes para su formación como ciudadanos de un mundo que estrecha fronteras físicas a la vez que levanta barreras basadas en la lingüística.

Es bien sabido que hoy en día los medios de transporte facilitan un rápido y masivo tránsito de personas, a menudo a través de territorios ajenos a su lugar de nacimiento. Estas personas necesitan que la educación que han recibido incluya formación en lenguas extranjeras. El inglés y el francés son las opciones más recurrentes en el sistema educativo español (aunque el alemán, especialmente en la formación técnica este aumentando considerablemente su peso) y cada vez más se requiere que los futuros docentes estén en posesión de títulos homologados que acrediten su grado de dominio en ciertas lenguas extranjeras.

Bien, en este aspecto considero que la carrera educativa, y no exclusivamente el máster, debería hacer un mayor hincapié en proporcionar herramientas y apoyo (sea este de tipo educativo u económico) para que los futuros profesores cuenten con estos conocimientos adicionales. Hoy en día el gran peso de la formación lingüística descansa sobre los hombros del sector privado y, teniendo en cuenta los requisitos existentes en el sector público de la educación, debería reordenarse esa carga hacia el sector público. No solo en el estudio concreto del Máster de Educación, sino también en las carreras universitarias del sistema español. Un mejor y más temprano acercamiento a las lenguas extranjeras contribuirá al aumento de la formación del profesorado y supondrá un considerable aumento de la calidad educativa de los centros bilingües.

Otro tipo de formación del profesorado que parece algo ajeno a la formación del profesorado

Bien es cierto que durante el máster se ha cursado una asignatura específica sobre las diversas herramientas tecnológicas que el profesor tiene a sus disposición hoy en día y cómo implementar el uso de las TIC en el aula actual. No obstante, quizá esta asignatura haya puesto en evidencia el hecho de que las TIC existen y deben ser utilizadas, pero esta afirmación no se corresponde con el formato de otras clases del

máster, donde el uso de las TIC es esporádico y localizado. La contribución de las TIC a la formación del alumnado debe pasar por el hecho de dar ejemplo. Y eso no será posible si no se invierte en equipo modernizado para los centros públicos.

Dejando a un lado la abundancia o escasez de presupuesto, la implantación de las TIC en la escuela española exige del acceso a equipos informáticos y electrónicos que, a su vez, estén dentro de los conocimientos adquiridos por el profesor. La inversión en estos equipos debe ir a la par de inversión en el adiestramiento del personal docente con estas herramientas. Solo así se podrá conseguir una plena implementación de las TIC en las aulas españolas, mejorando notablemente la capacidad de atención y asimilación de conocimientos del alumnado.

En su ausencia, y debido también a la sobrecarga de tiempo a la que ya hemos hecho referencia limitaría (y limita) las clases españolas a prácticas expositivas con algunas trazas puntuales de innovación educativa cuando es posible.

Somos defensores, con matices, de la clase expositiva porque ofrece una alternativa a la escasez de recursos. Certo es que ningún profesor que se precie debería basar sus clases por completo en la clase expositiva, ya que eso solo contribuiría a la repetición de postulados educativos que se han demostrado fallidos; pero la clase expositiva es, y seguirá siendo, parte del proceso educativo mientras no existan facilidades en la obtención de materiales y otros recursos que permitan el uso de mejores metodologías.

A raíz de esto y a modo de reflexión personal, apreciaríamos que se elevara la asignatura de *Habilidades comunicativas* al grupo de asignaturas obligatorias o, si no fuera posible, que al menos se implementaran una serie de dinámicas dentro de otras asignaturas que estuvieran encaradas a que los alumnos del máster adquieran destreza en la transmisión oral de conocimientos. Mucho se habla de la necesidad de ir sustituyendo progresivamente la clase expositiva por otras metodologías pero no se puede negar su importancia en el contexto educativo actual y sería una gran aportación para el sistema educativo que sus profesionales contaran con una formación en este ámbito. Esta propuestas es ampliable a los profesionales que ya están en activo y debería ser parte, si no lo es ya, de los cursos de formación permanente del profesorado. Es la transmisión de información, y su calidad, lo que contribuye al aprendizaje del alumnado.

Ya que hablamos de la formación permanente del profesorado nos parece adecuado mencionar que su labor sigue siendo de gran ayuda al reciclado de los

conocimientos de los profesionales en activo. Quizá sería posible implementar algunas mejoras ofreciendo facilidades (horarias y económicas) para que los profesionales de la educación pudieran aumentar sus conocimientos no solo mediante cursos puntuales centrados en algún aspecto específico, sino también mediante la asistencia a clases universitarias, sean de grado o de máster, que les mantengan al tanto de las últimas corrientes historiográficas o avances en materia tecnológica y científica.

Entrando en el asunto de los compromisos personales, nada de lo expuesto anteriormente, nada, es posible ser implementado realmente si el profesor, como individuo educador, no muestra una predisposición a clara a mejorar su proceso de enseñanza a la par que contribuye con su esfuerzo al enriquecimiento del modelo educativo. Compromiso, eso es lo que debemos aportar en nuestra relación con el ámbito educativo. Un docente que haya asimilado un objetivo en la vida marcado por una enseñanza de calidad y siempre abierta a la ampliación y mejora es, en esencia, cuanto puede necesitar el sistema educativo español, al margen de los recursos disponibles.

Es por ello que es nuestra labor, como individuos pertenecientes al conjunto de docentes del sistema educativo español, lo que marcará la calidad de la enseñanza. Una adecuada utilización de los recursos de los que disponemos y un compromiso con el alumno es más eficaz que una abundancia de recursos y una actitud de relajación frente a nuestra labor pedagógica.

5. Bibliografía

- BENEJAM, P. (Coord.), *Enseñar ya prender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la educación secundaria*, GRAÓ, Barcelona, 1997.
- BERNAL, J.L. (Coord.) *Organización de los Centros Educativos*, Mira, Zaragoza, 2014.
- BISQUERRA, R. “Las competencias emocionales”, *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, n.º 10 (2007).
- JONASSEN, D., *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2000.
- MORALES, P., *Ser profesor: una mirada al alumno*, Universidad Rafael Landivar, Guatemala, 2009.
- MORALES, P. *La evaluación formativa*, Universidad Rafael Landivar, Guatemala, 2010.
- MUSGRAVE, P. W, *Sociología de la educación*, Herder, Barcelona, 1972.
- LÓPEZ, F., “Investigación en innovación escolar. Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Investigación en la escuela*, nº4 (1988).
- PRATS, J., *Didáctica de la Geografía y la Historia. Formación del profesorado. Educación Secundaria*, GRAÓ, Barcelona, 2011.
- TAPIA, J.A., *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, Edebé, Zaragoza, 2009.