

Trabajo Fin de Máster

La Docencia en Educación Secundaria en el s. XXI:
¿A qué desafíos se enfrenta el docente?

Secondary Education in the XXI century: What
challenges does the teacher face?

Autor: Ignacio Chicote Álvarez

Directora: Alicia Escanilla Martín

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017-2018

Resumen:

Este trabajo de Fin de Máster perteneciente a la línea A propone un análisis de la experiencia como alumno de este. Se ha observado y seleccionado una serie de retos y dificultades que se le presenta al docente de hoy en día, al igual que los retos y dificultades identificables o exclusivos de la docencia de las Ciencias Sociales. La intención es exponer las dificultades que sean considerado destacables, explicar sus causas, desarrollo y consecuencias en el panorama educativo. Todo este análisis estará apoyado por una serie de lecturas, trabajos y artículos académicos por autores que ya han tratado estos retos previamente. Finalmente se acompaña a cada reto con una reflexión personal sobre cual se considerar las principales soluciones para evitarlos en el futuro como docente

Palabras clave: Docencia, retos, Ciencias Sociales, dificultades, siglo XXI, profesorado, alumnos.

Abstract:

This Master's Thesis project belonging to the A line proposes an analysis of the experience as a student of this. It has been observed and selected a series of challenges and difficulties that are presented to the teacher today, as well as the challenges and identifiable or exclusive difficulties of teaching Social Sciences. The intention is to expose the difficulties that are considered remarkable, to explain their causes, development and consequences in the educational panorama. All this analysis will be supported by a series of readings, papers and academic articles by authors who have already addressed these challenges previously. Finally, each challenge is accompanied by a personal reflection on what to consider as the main solutions to avoid them in the future as a teacher

Keywords: Teaching, challenges, Social Sciences, difficulties, 21st century, teaching staff, students.

Índice:

1. Introducción.....	3
2. Retos generales del profesorado de Enseñanza Secundaria.....	4
2.1. El reto de la Multiculturalidad en el Aula.....	4
2.2. Propuesta al reto de la multiculturalidad.....	9
2.3. El uso de las TIC en Educación.....	13
2.4. Propuesta para la implantación de TIC en educación.....	17
2.5. Liderazgo en el Aula.....	19
2.6. Propuesta para la creación del liderazgo en el aula.....	21
3. Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.....	23
3.1. La persistencia de la orientación curricular tradicional.....	23
3.2. Propuesta para la innovación curricular.....	27
3.3. La utilidad de las Ciencias Sociales	30
3.4. Propuesta para la utilidad de las Ciencias Sociales	33
3.5. La falta de preparación para las especialidades de Máster.....	35
3.6. Propuesta al reto de las especialidades en el Máster.....	38
4. Conclusiones.....	41
5. Bibliografía, legislación y recursos en línea.....	43

1. Introducción

El siguiente Trabajo Fin de Máster ha sido el resultado de un profundo proceso de análisis y reflexión sobre la experiencia vivida durante este Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en la especialidad de Geografía e Historia. Los retos y dificultades observados y experimentados como alumno y futuro docente en el sistema educativo español, tanto en el profesorado de ESO y Bachillerato en general, como en el área de Ciencias Sociales en particular, han sido ampliados, corregidos y expuestos durante este año académico. En concreto y de manera directa durante la realización de las prácticas del Máster, donde tenemos que enfrentarnos personalmente a ellos.

La estructura que se ha seguido a lo largo de este trabajo gira en torno a dos preguntas que han moldeado y marcado su desarrollo. En primer lugar: ¿A qué retos y dificultades van a enfrentarse los futuros docentes de ESO y Bachillerato durante el ejercicio de su profesión? En segundo lugar, y en consecuencia de la primera, se ha planteado la siguiente: ¿Cuáles son las posibles propuestas para la superación de estos retos y mejorar la situación de los futuros docentes? Tanto los retos que se encuentran presentes a lo largo del periodo de ESO y Bachillerato en general, como los retos que afectan de manera particular o exclusiva a los docentes del área de Ciencias Sociales.

El trabajo se desarrolla partiendo del análisis de tres dificultades y retos en educación ESO y Bachillerato, que han sido previamente seleccionados, al considerarse de mayor relevancia o interés, y que han sido observados, analizados y estudiados. Tras este proceso se ha propuesto un proyecto para proponer una posible solución de cara a los futuros docentes. De la misma manera, también se tratará tres retos y dificultades específicos de la docencia de las Ciencias Sociales. El análisis y desarrollo del trabajo se basa en lecturas especializadas y específicas, de diferentes autores expertos que han estudiado y expresado su opinión sobre estos retos y dificultades. Esta fundamentación teórica es de suma importancia para poder realizar una propuesta para proponer una posible mejora para superar los diferentes retos y dificultades de manera satisfactoria.

2. Retos generales del profesorado de Enseñanza Secundaria

Todos los retos y dificultades seleccionados para este apartado tienen como factor común, no solo el estar presentes en los diferentes cursos de ESO y Bachillerato, sino que se trata de unos fenómenos de suma importancia y relevancia dentro del sistema educativo español vigente. Lo que contrasta si se compara con los retos y dificultades que se planteaban en décadas pasadas, donde estos eran mínimos o inexistentes.

A lo largo de este trabajo se ha intentado justificar que los retos y dificultades seleccionados en este apartado son consecuencia de una serie de cambios, tanto sociales como tecnológicos. Es lógico que, debido a esta novedad relativa de los retos y dificultades, los profesionales que llevan tiempo en su puesto de trabajo no hayan tenido que enfrentarse a ellos, al menos no al nivel al que se van a enfrentar los docentes del futuro. Estas peculiaridades tanto de su carácter novedoso y como de la cercanía temporal desde su origen hace que genere la urgente necesidad de realizar un profundo análisis de estos, acompañándolo la propuesta con soluciones y herramientas que puedan ser utilizadas o puestas en práctica por los futuros docentes de ESO y Bachillerato.

Es destacable que estos retos y dificultades observados en ESO y Bachillerato vienen respaldados por la experiencia vivida durante la realización de este Máster, por lo que en algunos casos se hablará de las observaciones y vivencias durante el mismo. Sin embargo, estas observaciones expuestas estarán respaldadas por una serie de lecturas técnicas y específicas en la que expertos y docentes han observado estas mismas dificultades y han realizado un estudio sobre estas. De esta manera, es posible obtener una visión más profunda y especializada de la situación ante los problemas identificados, para poder elaborar una propuesta adecuada y ajustada a estos.

2.1. El reto de la Multiculturalidad en el Aula.

El primer reto seleccionado, y que afecta a todos los docentes de ESO y Bachillerato actual, sin importar su especialidad o asignatura impartida, es la mayor presencia de alumnado extranjero o de núcleo familiar extranjero, tanto inmigrantes de primera, como de segunda generación, dentro de las aulas y los centros españoles. Este es un reto de gran interés para analizar y trabajar, porque sus consecuencias pueden extenderse más allá del propio desarrollo de la docencia. Esto es debido a que intervienen aspectos sociales, culturales y de comportamiento por parte de los alumnos.

Este reto ha sido trabajado por numerosos autores expertos, que han observado y reaccionado ante el mismo, presentando abundantes artículos y obras tratando este tema. Este hecho puede argumentar que se trata de un reto que está alcanzando grandes dimensiones y por lo tanto requiere de una actuación urgente sobre el mismo. Como ejemplo de un autor que ha llamado la atención sobre este reto y siendo conscientes de esta realidad, puede destacarse la siguiente afirmación: “los centros escolares presentan hoy día un aspecto plural, con alumnado procedente de numerosos países y de culturas, en muchos casos, muy diferentes de la autóctona.” (Pellicer, 2009, p. 699)

Este fenómeno ha generado una serie de consecuencias inmediatas en la docencia dentro de Secundaria. La primera y más evidente sería la presencia de una mayor diversidad en la educación. En la actualidad se puede observar dentro de un aula a un amplio abanico de alumnos, los cuáles presentan diversos bagajes culturales, lingüísticos y actitudinales dentro del aula y el centro. Toda esta variedad se convierte en un reto al que el profesor se tiene que adaptar y enfrentar. Este fenómeno puede obstaculizar la capacidad de aportar a la totalidad del alumnado el desarrollo cognitivo necesario para este periodo educativo y ofrecer la mejor experiencia posible al conjunto de la clase por parte del docente.

Una de estas dificultades que surge en consecuencia de la presencia de este reto en los centros docentes y a la que se tienen que enfrentar los futuros docentes de manera directa, sería la necesidad y el deber de tratar de encontrar una simbiosis positiva entre los alumnos extranjeros y los alumnos nativos. Una simbiosis que consiga que ambas partes puedan salir enriquecidas de esta experiencia y situación, evitando, de esta manera, generar una serie de comportamientos y tendencias que pueden tener efectos negativos.

Sin embargo, antes de profundizar más en este reto y las consecuencias que puede acarrear dentro de la docencia de ESO y Bachillerato, es necesario llegar a comprender como ha llegado a surgir este fenómeno. Cuál ha sido la causa de este aumento en la presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas, y como se ha desarrollado de una manera tan rápida en tan escaso periodo de tiempo. Debido a que el análisis de las causas otorga una visión más global de la situación. Es argumentable que, con el entendimiento de su origen de este fenómeno, es más asequible alcanzar una comprensión del estado actual lo que ayuda a tener una imagen más transigente de su ambiente familiar, particularidades y necesidades. Si bien es cierto que cada alumno, tanto extranjero como nativo, tiene unas peculiaridades únicas, las cuáles deben ser apreciadas y trabajadas por el docente.

Puede afirmarse que el origen de esta nueva multiculturalidad dentro de las aulas españolas se puede localizar cronológicamente de una manera bastante precisa en el pasado reciente. Se debe remontar unas décadas, dónde se observa que, durante los

últimos treinta años, España ha sido testigo de un cambio migratorio, como indica Deusdad (2010) “A mediados de la década de los noventa España dejó de ser un país de emigrantes para transformarse en un país de acogida.” (p. 29)

Este fenómeno ha sido testigo de una serie de grandes ascensos y descensos en cuanto a la cantidad de su afluencia, sin embargo, se localizan dos décadas donde esta corriente de llegada tuvo una mayor relevancia. En concreto los años que abarcan desde 1996 hasta 2008. Si se tiene en cuenta la particularidad de la fecha final de este periodo se hace apreciable y argumentable que este freno fue causa del inicio de la crisis económica internacional, la cual afectó a la economía española con especial incidencia e hizo perder el atractivo como lugar de acogida.

Para poder ilustrar la idea de la rapidez del crecimiento de la población extranjera podemos basarnos en datos de esta. Se observa que en el año 2000 el porcentaje de la población inmigrante era un 4% con respecto al total de población. Sin embargo, 5 años después, en el 2005 este número había crecido hasta el 5% (Deusdad, 2010, p. 29) Esto es significativo si tenemos en cuenta que este porcentaje hace referencia a la totalidad de la población española. Estos datos son prueba de este rápido crecimiento en un escaso periodo de tiempo.

Una vez situado cronológicamente el aumento de la presencia de población extranjera es necesario hallar las causas de este aumento migratorio tan acentuado, las cuales proceden de orígenes diversos. Se pueden señalar, por ejemplo, el proceso de globalización constante, que “acercó” fronteras, la presencia de un Estado de Bienestar, el cual está ofertado para toda la población en el conjunto del territorio español, el crecimiento económico adquirido por España durante esta época, por nombrar las más importantes e influyentes.

Esta situación provocada por las peculiaridades del Estado Español generó una imagen muy particular de España como país. La presentó como una nación que poseía un perfil muy receptivo y que alberga grandes ventajas para la inmigración en busca de nuevas oportunidades económicas y sociales. Esta visión positiva provocó este aumento exponencial del flujo migratorio hacia España.

Para poder observar de manera más clara esta creciente diversificación en las aulas, la cual puede considerarse un fenómeno novedoso o desconocido para los docentes, podemos dirigirnos a los datos oficiales ofrecidos por el Estado. Como referencia para crear una idea de esta situación encontramos que, según los datos oficiales del Estado en el año 2015-2016, existe una media de 8'4% de alumno extranjero en los centros de Educación Secundaria. Muestra del crecimiento constante de este tipo de alumnado. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p.8).

Este dato se hace más significativo cuando se observa que, en Aragón, los números ascienden. Se alcanza la cifra de 12'2% de alumnado no nativo, lo cual la establece como una de las Comunidades Autónomas con más presencia de alumnado extranjero, situándola en el cuarto puesto tras Illes Balears, La Rioja y Cataluña (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p.8).

Una vez han sido establecidas las causas y el origen de esta alta diversidad en las aulas españolas, el siguiente paso es considerar el aspecto central de este reto, identificar cuáles son los contratiempos o trabas que generan al docente de ESO y Bachillerato y a la impartición de sus clases. Hay que establecer cuál es la magnitud de este reto, y cómo afecta tanto a los docentes y a los alumnos, tanto nativos como extranjeros. Como indica Deusdad (2010): “Esta presencia generó una serie de nuevos retos para el profesorado, ya que se requiere su atención para un nuevo alumnado con necesidades educativas específicas (NEE)” (p. 30). El análisis y explicación de estos retos permite realizar una propuesta contra los mismos fundada y argumentada.

La primera característica surgida de la directa presencia de este tipo de alumnado extranjero en las aulas es la variedad de los orígenes y particularidades de estos, las cuales aportarán un reto previo a la propia interacción dentro del aula. Por ejemplo, Deusdad nos dice que en ocasiones “tienen una introducción tardía al sistema educativo y lengua de origen no romance, habitualmente de origen magrebí (lo que complica su adaptación y aprendizaje del castellano)”. (2010, p. 30) Por lo tanto nos encontramos desde el inicio a un problema de inadaptación, donde se dificulta el aprendizaje e introducción inicial al sistema educativo español, por el escaso conocimiento de la lengua, su incorporación tardía de manera casi sistemática. Lo que quizás puede parecer un problema natural, o de poca importancia, donde solo es necesario darles tiempo para realizar esta incorporación. Sin embargo, estas características requieren de una temprana y directa actuación si se tiene como finalidad su verdadera integración al sistema educativo, ya que a su vez puede degenerar en otro tipo de problemas.

Se encuentran los futuros docentes ante una serie de problemas y dificultades generados en consecuencia a esta situación e alta diversidad cultural y lingüística que no solamente afectan a su rendimiento educativo, sino que albergan influencia dentro de la dinámica del centro y de las aulas. Estos problemas son menos apreciables para el docente, pero de graves consecuencias para el futuro educativo y social de los alumnos extranjeros

Uno de estos problemas menos apreciables para el docente, y que está muy presente en ESO y Bachillerato, se genera de manera natural en las sociedades multiculturales. Por ejemplo, Estados Unidos Canadá, y Reino Unido, países que históricamente han tenido una gran tradición de población inmigrante, sufrieron este fenómeno en las décadas de los 60 y 70. Las circunstancias de la sociedad española

actual, reminisciente de estos países mencionados anteriormente, provoca que surja este fenómeno de la sociedad multicultural.

Los expertos educativos son conscientes y han trabajado este fenómeno, por ejemplo, encontramos la obra de Deusdad (2010) donde afirma “Esta nueva realidad social multicultural ha llevado a los científicos sociales a alertar de la aparición de nuevas formas de racismo, no tan marcadas por las diferencias biológicas, como el color de la piel, sino por las diferencias culturales, lo que ha venido en llamarse racismo cultural” (p. 31). El problema viene a que este racismo se puede reflejar, si no se ataca, en las aulas o en los centros en la actualidad, siendo el docente responsable directo de su tratamiento y solución.

Retomando el tema de la barrera del idioma, pese a que la presencia puede parecer que solo genera una dificultad en el alumno de comprender las explicaciones, también puede entrar en acción este problema de “racismo cultural”, ya que el aula se puede convertir en un ambiente hostil si el docente no incide en este problema. Por ejemplo, se pueden dar actitudes de burla fácil por sus dificultades, por su imagen asociada a la pobreza y, en definitiva, a la torpeza propia de su desconocimiento del sistema mismo. (Deusdad, 2010, p. 35)

El docente debe ser el responsable y líder del aula, para que no se produzcan estos fenómenos, pero puede que este no sea consciente de la presencia de los mismos, o no tenga los conocimientos o las metodologías adecuadas para una actuación directa y efectiva sobre problema. Debido al desconocimiento o falta de conciencia al problema, porque como se ha indicado al inicio de este apartado, es un problema de reciente aparición en España.

Otro reto que aporta esta multiculturalidad, a parte de las dificultades cognitivas, puede ser el paso por alto de la situación de género en algunos colectivos. Un estudio realizado por Deusdad (2010) ha señalado que “en el caso de las alumnas musulmanas no reciben desde su hogar el incentivo o apoyo para que puedan terminar sus estudios, debido a una concepción social que han mantenido de sus culturas de origen. Por no mencionar que se les impide la participación a gran parte de ellas en las actividades extraescolares que requieren pernoctar fuera de su casa”. (p. 38)

Otra afirmación realizada por Marchena (2005) confirma este problema particular de género “El que una mujer lleve un burka cubriendo toda su cara se puede considerar como una desigualdad. Al ponérselo, esa persona está en inferioridad de condiciones para interactuar en su medio ambiente” (pág. 134) Este es otro aspecto no tan visible o apreciable que el profesor debe tener en cuenta, para poder observar comportamientos fuera de lo normal dentro de aula y poder solventarlos.

En definitiva, ha quedado probado que este “problema” de la multiculturalidad es de reciente origen en la sociedad española, por lo que es probable que los futuros y actuales docentes no sean conscientes de la amplitud de consecuencias y no estén preparados para realizar un cambio metodológico y curricular para combatirlo. Aquí reside la importancia de realizar una reflexión profunda para poder manifestar una serie de propuestas que solventen o mitiguen este reto.

2.2. Propuesta al reto de la multiculturalidad

Tras haber analizado el reto seleccionado, tanto su origen como las consecuencias que aporta al sistema educativo actual y que supondrán a los docentes del futuro, hay centrarse en la presentación de una serie de propuestas y herramientas que han sido consideradas como útiles y que pueden ser utilizadas por los docentes de ESO y Bachillerato con el fin de superar este reto presente en la educación española.

Hay que plantear, en primer lugar, cómo se desea realizar este proceso, establecer una profunda reflexión sobre el mismo, cómo se ha de llevar a cabo estas reformas en la docencia, y cómo enfocar estas actividades propuestas en los párrafos posteriores. Como indica Pellicer, (2009) hay 4 variables con las que trabajamos al crear este contacto para los alumnos extranjeros. (p. 701)

- Integración: si el grupo minoritario conserva su identidad cultural y al mismo tiempo mantiene contacto con la cultura mayoritaria.
- Separación: si el grupo minoritario conserva su identidad cultural, pero no mantiene contacto con la cultura mayoritaria.
- Asimilación: si el grupo minoritario no conserva su identidad cultural, pero sí mantiene contacto con la cultura mayoritaria.
- Marginación: si el grupo minoritario no conserva su identidad cultural y tampoco mantiene contacto con la cultura mayoritaria.

El objetivo es apuntar las reformas con el fin de crear la integración del alumnado extranjero, es la mejor opción de las cuatro, ya que proporciona un mayor bienestar psíquico y social a la persona perteneciente a un grupo minoritario. El encuentro de este equilibrio entre culturas puede aportar aspectos positivos ya que “proporciona a la persona perteneciente a un grupo minoritario el sentimiento de tener una identidad propia y, al mismo tiempo, le proporcionan la posibilidad de enriquecer ésta con elementos tomados de la cultura de la nueva sociedad mayoritaria”. (Perciller, 2009, p. 701)

Establecida cuál es la relación deseada, es necesario aclarar que los docentes actuales no parten desde cero. En la búsqueda de integración, el Estado y la educación en general está empezando a ser consciente de la situación. Se están realizando reformas en apoyo de una mejor convivencia, debido a que el número de alumnado extranjero es demasiado grande como para ser ignorado. Por ejemplo, se observa la presencia de las asignaturas especializadas que tratan este tema con la finalidad de la integración. Se puede destacar la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos y Valores Éticos, donde se intenta mostrar una visión al alumnado de diversidad, tolerancia y respeto.

Pese a que estas reformas están bien encaminadas y bienintencionadas aún queda mucho camino por recorrer, ya que este fenómeno tiene una tendencia al alza en los próximos años, por lo que su presencia no parará de crecer, de ahí la necesidad de realizar estas reformas cuanto antes.

En primer lugar, es necesario tratar el problema más inmediato que surge con esta multiculturalidad, el problema de la barrera lingüística, el cual, si no se trata, puede desembocar en otros problemas. Sin embargo, el proceso de adquisición de un lenguaje en profundidad por parte de los alumnos se ha teorizado en que puede llegar a durar hasta 6 años. Es este motivo por el que no solamente es necesario una serie de aulas especialidades y talleres donde los alumnos extranjeros empiecen a superar esa barrera, sino también es necesario que los profesores sean capaces de transmitir conocimientos académicos a través de este impedimento, lo que podría conllevar modificaciones importantes de la práctica educativa para alcanzar esos conocimientos sin apoyarse tanto en la transmisión de información bajo lenguaje tradicional. Puede parecer un reto difícil, pero otros países que ya se enfrentaron a este problema de multiculturalidad en el pasado lo han logrado establecer “países como Canadá, EE. UU. o Australia ya siguen métodos con los que el idioma no interfiere en el conocimiento académico.” (“Los niños extranjeros tardan como mínimo seis años en adquirir la lengua de la escuela”, 2011)

A su vez, se hace necesario la presencia de un cambio en la mentalidad de los nuevos docentes, empezando desde su preparación en este Máster, haciendo más incidencia en este problema, donde se presenten más asignaturas que atienden a este problema, otorgando a los estudiantes soluciones, alternativas, técnicas y materiales para solventar este reto desde la posición del docente. Como indican Guitián (2008) “Estas nuevas realidades sociales y educativas (...) enmarcadas en una sociedad cada vez más compleja y dinámica como la nuestra, demandan una transformación en la formación del profesorado” (p. 102) Además, el conocimiento de estos problemas y situación actual es imperativa para poder responder a los mismos con efectividad. Díe (2012) aclara que “el conocimiento de la diversidad cultural es imprescindible para una Educación Intercultural integral, ya que no podemos valorar aquello que desconocemos.” (pág. 150)

Es necesario realizar un cambio de pensamiento a la hora del diseño curricular, donde hay que prestar más atención al trato de la diversidad. Esto se debe a que esta población extranjera tiene un papel más protagonista dentro de las aulas. Ignorarla o centrarse inconscientemente en una docencia que beneficia claramente a los estudiantes nativos generará problemas de convivencia y enseñanza-aprendizaje dentro de nuestras aulas. Una actuación necesaria para solventar este problema tiene que atacar directamente a la adaptación del currículo. El docente que no sea consciente de la multiculturalidad y sus causas puede desarrollar un diseño curricular cerrado en torno a la suposición de que sus alumnos serán nativos.

Existe la necesidad de que el profesor actúe como guía de una clase con alumnos de diverso origen, con unas tradiciones, comportamientos, método de trabajo y comprensión diferente, tanto dentro del aula, como en su núcleo familiar. En dónde se puede hacer más patente estas diferencias, al ser normalmente hijos de inmigrantes menos adaptados al haber tenido una educación fuera de España.

Es responsabilidad del docente crear un diseño curricular con un proceso metodológico centrado en la observación y participación del aula, en primer lugar, para comprobar la situación de esta y ser consciente de si es necesaria una actuación. Por ejemplo, “se debería hacer referencia a la identidad de origen de estos alumnos e incorporar como una riqueza cultural más de las explicaciones académicas”. (Deusdad, 2010, p 37). De esta manera generaría interés y entusiasmo por parte de este alumnado extranjero dándoles un impulso a su autoestima. Por otro lado, con este método también se conseguiría despertar la curiosidad de la otra parte involucrada, el alumnado nativo, donde sentirían apreciación y curiosidad sobre sus compañeros, desde el respeto y evitando concepciones erróneas. Como indica Pellicer (2009) “Si saben aprovechar de forma positiva y activa el complejo reto que esta situación les presenta, podrán ofrecer a su alumnado –ya sea autóctono o inmigrado– la posibilidad de adquirir estrategias y habilidades de comportamiento intercultural en su propio centro” (p. 704).

Uno de los aspectos centrales de esta propuesta es la creación de un proceso de unión, desde la responsabilidad y el respeto, de las diversas culturas presentes en el aula, con el objetivo de generar su acercamiento y beneficio de los alumnos. Estas oportunidades didácticas se pueden observar en la capacidad de adquirir la competencia intercultural por parte del alumnado, la capacidad de intercambiar información entre miembros de otras culturas de una manera adecuada, teniendo en cuenta los elementos culturales y contexto cultural de las personas con las que se comunican (Pellicer, 2009 p. 704).

De este proceso de unión también sería necesario el trabajo en el aspecto de género que se ha mencionado anteriormente, donde las alumnas extranjeras de origen musulmán se encuentran en una situación de desventaja conforme al resto de los

alumnos, ya que, en ocasiones no reciben un apoyo desde sus núcleos familiares. Puede proponerse una solución con dos vertientes. Por un lado, que continúe con ese proceso de integración que se ha mencionado con anterioridad a las alumnas, para que observen que un punto medio es posible. De manera simultánea realizar una serie de reuniones y trabajo por parte del profesor o tutor del centro con estas familias, para que, mediante el diálogo, sean capaces de conseguir un consenso donde la alumna pueda disfrutar de su etapa educativa al máximo nivel, sin comprometer sus tradiciones y bagajes culturales. En definitiva, que estos dos trabajos sean capaces de retroalimentarse para que se de una situación más permisiva y de apoyo para mejorar el futuro académico de este colectivo.

Teniendo en cuenta lo expuesto se llega a la realización de que el profesor tiene la capacidad y las herramientas de darle la vuelta a la situación, no simplemente integrando a estos alumnos extranjeros, sino enriqueciendo la experiencia educativa para toda el aula. Esto lo puede conseguir diseñando un currículo que refuerce las actividades cooperativas e interdisciplinarias, donde el alumnado pueda trabajar en aspectos acordes a sus necesidades y capacidades, mientras que el profesor puede ejercer de guía, atendiendo a los alumnos de la manera idónea, motivándolos y apoyándolos.

Pellicer (2009) nos pone un ejemplo ideal de este tipo de actividad para podernos hacer una visión más clara de lo que requiere estas aulas y alumnos:

“Imaginémonos una clase trabajando en grupos sobre un tema relacionado con los animales y su hábitat. Cada grupo está trabajando sobre aspectos relacionados con un área geográfica diferente. Se pueden considerar aspectos geográficos, míticos, culturales, literarios, etnológicos, etc. relacionados con los animales y su hábitat. En cada grupo, unos miembros aprenden de otros y todos investigan juntos –en unos casos– o cada uno por su cuenta –en otros– sobre nuevos aspectos desconocidos para ellos. La profesora o el profesor apoya aquí y allá a los grupos en su trabajo, presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas estén activos e integrados en su grupo y permite que éstos desarrollen iniciativas propias –o incluso las fomenta.” (p. 705).

Esto ejemplifica una propuesta adecuada para realizar dentro de un aula diversa, donde esta actividad incluida en un currículo adaptado a la atención a la diversidad puede crear una experiencia integradora, enriquecedora y positiva.

Otra metodología enfocada a solventar este reto de la multiculturalidad y que generaría un ambiente positivo dentro del aula para estos alumnos, consiguiendo grandes avances cognitivos, sería la posibilidad de aportarles conocimientos mediante el aprendizaje significativo. Pese a que esta propuesta engloba la dificultad de diseñar y encontrar actividades adaptadas a distintas materias, la activación de sus conocimientos

previos crearía un ambiente didáctico más acogedor para estos alumnos, al no provocar una ruptura directa con su bagaje cultural, lo que puede generar desmotivación, alejamiento, dificultad y falta de interés por el aprendizaje. Por lo tanto, pese a la presencia de la dificultad para su aplicación, sus resultados merecen la pena el uso de esta metodología.

La sociedad y las aulas está cambiando, y los docentes tienen que cambiar con ella. Es hora de generar unos docentes plenamente preparados para la enseñanza en un ambiente multicultural, donde se consiga que todos los miembros de la comunidad española en la actualidad, sin importar su origen y bagaje cultural, pueda experimentar una enseñanza plena, donde se potencia al máximo sus conocimientos y capacidades cognitivas, sin dejar a nadie atrás. Buscando la opción de la integración, al ser la única variable adecuada y correcta para este alumnado. Es imperativo que el currículo eleve las culturas presentes en el aula, sin ignorarlas.

2.3. El uso de las TIC en Educación.

El segundo reto presente en la actualidad en ESO y Bachillerato que se ha seleccionado para desarrollar comparte la característica del anterior, al tratarse de un fenómeno de reciente origen, cuya presencia y repercusiones se están acentuando y agravado con el paso del tiempo. Se trata de la capacidad del profesorado de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículo y en las aulas de manera efectiva.

Es necesario justificar el origen de este problema y por qué se está tan presente en la actualidad. La causa de este fenómeno tiene un origen lógico, los progresos tecnológicos crean una situación en la cual los propios avances que se realizan comienzan a retroalimentar la rama en la que han surgido. Incluso puede darse en otras ramas diferentes si existe la posibilidad de aplicar su utilidad en estas. Esto produce una aceleración constante en el proceso lo que permite la realización de aún más invenciones y avances.

Esto ha provocado que sea argumentable que los avances tecnológicos de los últimos 20 años sean mayores que en los últimos 100 años. Como ejemplo de este proceso podemos observar que “los móviles inteligentes han tardado en reemplazar a sus predecesores la mitad de tiempo de lo que tardó la banda ancha en reemplazar a la conexión telefónica” (Rodríguez, 2015, La tecnología avanza más rápido cada día). Con este ejemplo real se puede hacer a una idea de la increíble velocidad a la que se producen estos cambios.

Dentro del campo de la educación se puede demostrar que este acelerado proceso de cambios se está produciendo a la misma velocidad, En esta etapa del siglo XXI, el auge y el alcance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han llegado a generar usos y aplicaciones que hasta hace algunos años eran impensadas (Tenaglia, 2016, pág. 19)

El avance tan acelerado y acentuado provoca que este reto al profesorado de ESO y Bachillerato es de suma dificultad adquirir la capacidad de adaptarse a la misma velocidad para introducir estos avances en su currículo, como indican Felice, Armella, Picotto, Roldán, Bang y Dodel (2013) “las instituciones educativas no pueden sino registrar y ensamblar, rehacer su lugar, en este proceso de cambio”. (pág. 27)

Es necesario comentar que la mayoría del profesorado hace uso de las TIC en el ambiente educativo diario, introduciéndose de manera mayoritaria en la actualidad. Estudios estadísticos realizados a un alto número de docentes, tanto las escuelas públicas como privadas, informan que el número aproximado de docentes que realizan este uso asciende a dos tercios del total. (Díaz, 2012, Un 40% de los profesores no usa la tecnología en el aula y un 5% no quiere.) Pese a esto, este problema se hace apreciable cuando se pasa a observar más detalladamente en qué aspectos se usan. Por ejemplo, observamos que la mayoría lo usan para la proyección de imágenes mediante el cañón de la clase, en concreto un 66%, seguido del uso de la pizarra digital con 14'29% y del uso del ordenador con un 5'36% (Álvarez, 2012, p. 11).

Esto se refiere a los recursos tecnológicos que utilizan. En cuanto a los datos que indican para qué usan los docentes estos recursos tecnológicos es donde vemos que en el alumnado de secundaria hay una predilección por su uso para el procesador de textos (92% lo usan), descarga de recursos online (60%) utilización de motores de búsqueda (34%) y la utilización del correo electrónico (42%). (Soriano, 2004, p. 6). Y, aunque parezca que estos datos son muy antiguos para tenerlos en consideración, los usos en la actualidad no varían mucho a los datos presentados si se realiza una observación detallada de la dinámica de las aulas en la actualidad.

Los datos expuestos anteriormente demuestran que, aunque sí es cierto que el profesorado está empezando a utilizar este valioso recurso de manera generalizada, normalmente suelen delegar su uso aún papel más secundario dentro de la didáctica de su especialidad, se utiliza principalmente como un apoyo a las explicaciones tradicionales en vez de ser parte central de su currículo. No se profundiza en las infinitas posibilidades que ofrecen el uso de las TIC.

Esta actitud reticente, conservadora y cuidadosa de su uso puede ser resultado de una multitud de causas, tanto personales como por la situación del profesorado. Es comprensible, por ejemplo, la existencia de una familiaridad y confort con la manera

más tradicional del currículo, lo que hace reticente un cambio en el mismo. Como indica Tenaglia (2016) “La Reforma de los Diseños Curriculares en los Institutos de Formación Docente despertó en nosotros, como institución, muchas emociones y sensaciones encontradas: inseguridad, miedo, ansias de saber y crecer, optimismo mezclado con desánimo” (pág. 58)

También hay que tener en cuenta la existencia de falsas concepciones sobre el uso de las TIC, otra causa puede ser simplemente el desconocimiento del uso de estos recursos y de su potencial. Entre estas concepciones erróneas existentes podemos encontrar, por ejemplo: La idea de que su uso producen una despersonalización dentro del aula, donde impiden obtener una conexión entre un docente y sus alumnos, lo que impide la impartición de unas clases más personales y adaptadas. También que el uso excesivo de TIC acaba desembocando en la distracción de los alumnos, los cuales acaban dedicándose a jugar con el ordenador, no haciendo trabajo de afectando a su rendimiento y calificaciones. También se puede argumentar la consideración de que las TIC pueden retraer las relaciones sociales en el aula.

Esta unión de factores es la causa principal de la deficiencia de inclusión de estas nuevas tecnologías y técnicas al currículo y Unidades Didácticas de los docentes, ya que hay una clara predilección por la impartición de una didáctica y currículo más tradicional y dentro de su zona de confort.

Numerosos expertos docentes argumentan que el uso de las TIC puede generar una serie de desventajas o efectos negativos en los alumnos, y solamente es justo nombrarlos para ser consciente de la didáctica que se utiliza. Si bien es cierto que todas las propuestas curriculares acarrearán una serie de desventajas y dificultades. Entre estas desventajas podemos encontrar: (Álvarez, 2012. pág.5)

- En primer lugar, para que se produzca el aprovechamiento de las TICs se tiene que dar dos sucesos, un profesor motivado y un profesor formado en su uso.
- Otra dificultad que solventar es que el alumnado no está acostumbrado al buen uso de las TICs en la Secundaria
- El uso excesivo del ordenador puede repercutir en una bajada del rendimiento en clase
- Mediante una investigación realizada en 2008 por una serie de expertos, entre ellos Wainer, se descubrió una incidencia estadísticamente negativa de los estudiantes más jóvenes que tenían acceso a Internet en casa, mientras que se producía un impacto positivo para los alumnos más mayores

También es necesario explicar que el uso de estos avances puede acarrear una serie de dificultades que presenta el intento de introducción de esta metodología, por ejemplo (Álvarez 2012, pág. 5):

- Ineficaz formación del profesorado para el uso de tecnología adecuada a las necesidades de los alumnos.
- Escaso tiempo disponible de los profesores para la colaboración entre ellos y el desarrollo de programas de tecnología integrada.
- Carencia de personal disponible para mantener los ordenadores y solucionar problemas técnicos y de aplicación didáctica (Coordinador de TIC).
- Falta de ordenadores y accesibilidad a Internet en todas las aulas (no sólo en laboratorios o aulas específicas)

Estos inconvenientes no eliminan la realidad de que el uso adecuado de las TIC genera una serie de ventajas a los alumnos que compensan con creces las posibles dificultades. También hay que mencionar que, por el avance de la sociedad actual y la nueva educación basada en la informatización de esta nueva generación de estudiantes, la llamada “Generación Z”, hará más creciente la necesidad de incorporar estas tecnologías por parte del docente, o quedará anticuado y poco efectivo en poco tiempo

Podemos enumerar las numerosas ventajas que arroja el uso de TIC en la experiencia cognitiva del alumno ya que por ejemplo Álvarez (2012) enumera estas cuando se realiza esa introducción en la docencia diaria: (pág. 4)

- Ruptura de las barreras Espacio-temporales en las actividades de Enseñanza-Aprendizaje
- Procesos formativos abiertos y flexibles.
- Mejora la comunicación entre los distintos agentes del proceso Enseñanza-Aprendizaje
- Enseñanza más personalizada.
- Acceso rápido a la información.
- Posibilidad de interactuar con la información.
- Eleva el interés y la motivación de los estudiantes.
- Mejora de la eficacia educativa.
- Permiten que el profesor disponga de más tiempo para otras tareas.
- Actividades complementarias de apoyo al aprendizaje.

Las consecuencias del desprecio de las oportunidades afectan tanto al docente como al alumnado. En primer lugar, el docente empieza a perder rápidamente contacto con la actualidad, empieza a quedar desactualizado, y esto puede evitar que cumpla su deber de ofrecer la mejor educación posible al resto de los alumnos. Por otra parte, se deteriora el contacto con los alumnos, iniciando un distanciamiento de manera de observar la realidad que les rodea.

En cuanto a las consecuencias que afectan al alumnado, la principal de estas es la privación a los mismos de un tipo de docencia más avanzada y llena de posibilidades. Se les ofrece un tipo de docencia probada en su funcionamiento, pero no actualizada a la sociedad actual. Además, este alumnado joven puede sufrir desinterés, al ser una generación criada de manera tecnológica, ambiente donde se sienten cómodos y capaces, es necesario potenciar estas habilidades propias de los alumnos para poder aplicarlas a su docencia.

2.4. Propuesta para la implantación de TIC en educación

Establecido el origen de esta dificultad, sus dimensiones y cómo afecta negativamente a la docencia en ESO y Bachillerato se ha de realizar una respuesta donde se ofrezcan soluciones y herramientas para que los futuros docentes puedan poner en práctica y enfrentarse a este reto de la manera más adecuada posible.

En primer lugar, es completamente comprensible que, aunque parece que las ventajas son demasiado generosas para ignorar, hay muchos docentes que deciden no integrar estas tecnologías en su metodología. Por motivos mencionados, como desconocimiento, familiaridad de un currículo más tradicional, que ejecutado de manera correcta pueda producir resultados aceptables. Sin embargo, si valoramos los hechos presentados anteriormente resulta difícil ignorar las cuantiosas posibilidades y mejoras que ofrece la introducción y uso responsable y correcta de las TIC en el aula. También hay que mencionar que el continuo avance de estas en los próximos años no solo abre cada vez más posibilidades de aplicación en el aula, sino que deja más obsoletos a los docentes, y es más difícil que en el futuro consiga reengancharse de una manera eficaz a su uso.

El primer punto de esta propuesta reside en conseguir realizar un cambio en la mentalidad de los futuros docentes de Secundaria. Los futuros profesores, pese a pertenecer a una generación informatizada, no recibieron una educación donde estuviera presente un uso generalizado y adecuado de estas TIC durante su estancia en ESO y Bachillerato. Este hecho explica la necesidad de realizar un análisis de la situación para poder desechar cualquier prejuicio sobre la aplicación activa de estas metodologías e intentar incluirlas en su currículo regular, sin importar en la especialidad impartida por el docente.

Esta urgencia viene dada por la intensificación de esta brecha donde los continuos avances tecnológicos diarios aumentan la dificultad del profesor de conseguir integrarlas y aplicarlas. La continua desatención de este fenómeno y problema acabará desembocando en simplemente en la eliminación y menosprecio de las posibilidades que podrían ejercer tanto a la experiencia cognitiva sobre el alumno como sobre el docente, evitando un tipo de educación positiva.

Por lo tanto, es necesario que los profesionales del ámbito de la educación conozcan en profundidad, tanto el funcionamiento de estas tecnologías, como las numerosas aplicaciones que les puede aportar en el aula. De esta manera pueden establecer una integración en su docencia de una manera adecuada y eficaz. La presencia de una explicación profunda sobre las aplicaciones, las posibilidades e incluso los riesgos de estas durante el cursado de este Máster, permitiría a los docentes estar más inclinados a su inclusión en el currículo.

Se entiende que existe una gran necesidad de organizar una serie de clases especialidades en la enseñanza de este aspecto a lo largo de este Máster, otorgándoles un carácter extraordinario si fuera necesario, (seminarios, clases extra etc.) al estar el horario del curso bastante cargado de por sí, al tener que explicar un complicado oficio en únicamente un año. En estas clases o refuerzos se debe trabajar este aspecto y convertir a los docentes del futuro en “docentes 2.0”, profesionales actualizados y adaptables a las nuevas tecnologías, las cuales cada vez tienen una mayor presencia en la vida del alumnado.

Como conclusión a este reto, se ha de insistir en que existe la necesidad de realizar un análisis de la formación del docente, al hacerse positivo y útil actualizar la misma. Pudiendo, de esta manera, formar e instruir a profesionales que verdaderamente entiendan todas las posibilidades y herramientas de las que disponen a la hora de realizar su profesión en el futuro. En definitiva, Profesionales que sean capaces de adaptarse e innovar, mejores docentes, a fin de cuentas.

2.5. Liderazgo en el aula

El tercer y último reto que ha sido seleccionado y que está presente en la educación de ESO y Bachillerato en general, sería la creciente y apreciable falta de liderazgo por parte de los actuales docentes actuales en comparación a generaciones pasadas. Hoy en día es característico observar esta tendencia, una educación donde la figura del profesor como líder y persona de referencia y consulta dentro de las aulas ha sufrido un retroceso. Perdiendo esa referencia respecto a los alumnos de guía y persona a la que respetar.

La falta de este liderazgo por parte de los docentes puede propiciar una serie de importantes consecuencias, las cuales afectan a la totalidad del colectivo, tanto a los profesores como a los propios alumnos. Sin embargo, antes de profundizar en estas consecuencias, es importante considerar y exponer cuales han sido las causas de la aparición de este detrimento. También es importante exponer lo que se consideraría como una figura de líder en el aula, ya que sin este conocimiento no puede decantarse en la dirección que se ha de dirigir para hallar las soluciones y propuestas.

Podría considerarse el liderazgo como una práctica interactiva, donde se requiere del diálogo y la cooperación entre el docente y el alumno (García, 2015 p. 1207). Sin embargo, para lograr este diálogo no existe un camino o proceso fijo, sino que consistiría la suma de unas direcciones sutiles por parte del docente como explica García (2015) “la esencia del liderazgo no es el actor social del individuo, sino una relación de direcciones casi imperceptibles, movimientos y orientación que no tienen principio ni fin” (p. 1207).

Estas acciones sutiles, sin embargo, deben estar justificadas y provocadas por algún motivo. Este motivo y justificación sería el contexto del aula, el profesor debe ser consciente de la situación que se encuentra en su aula, tanto en las relaciones dentro de ella como con el exterior. el profesor al entrar en una nueva aula se encuentra ante un ecosistema único, impredecible e incierto por lo que debe ser capaz de analizar la situación y ser capaz de enfocar su comportamiento. García (2015) lo resume de esta manera “las acciones de un profesional se basan en lo que es mejor, y lo que es mejor es cuestión es una cuestión de juicio práctico basado en la experiencia.” (p. 1207)

Se puede enunciar, basándose en lo expuesto anteriormente, que el liderazgo dentro de la educación es una percepción y comprensión profunda por parte del docente de, tanto su aula, como de sus alumnos. Esta observación produce que el docente sea capaz de entablar una relación entre los alumnos mediante su comportamiento y su actitud dentro del aula.

Hay que considerar, por lo tanto, que una vez que se ha alcanzado una comprensión de en que consistiría el concepto de liderazgo educativo, hay que hallar cuáles han sido estas causas que han provocado este declive de su presencia dentro de las aulas españolas, tanto desde el punto de vista de los alumnos como del punto de vista de los propios docentes actuales. Todo esto con el fin de alcanzar un mayor conocimiento de esta problemática.

En primer lugar, hay que entender las condiciones sociales en la actualidad, donde vivimos en un ambiente diferente al de décadas pasadas y pueden afectar directamente al comportamiento de los adolescentes. Por ejemplo, encontramos el cambio en la estructura familiar tradicional, lo que puede afectar a los jóvenes, a su vez también se puede nombrar la creciente presencia en la sociedad de un pensamiento individualista. También podemos sumar la frustración presente en los adolescentes ante las críticas etc. Todo esto puede generar este caldo de cultivo que se traduce en este decrecimiento de la figura del docente y un agravamiento en el comportamiento de los jóvenes.

En cuanto a la figura del docente, la ausencia de este liderazgo puede darse por la incapacidad de adaptarse a esta nueva situación de su alumnado, proponer un trato similar al recibido, pese a que su situación de estudiante no es similar a la actual. En definitiva, una falta de percepción de su ambiente, lo que acentúa estos problemas o circunstancias sociales que posee el alumnado. Comprendidas estas causas de la presencia de este fenómeno es necesario indagar hasta qué punto puede afectar en la educación, cuáles son las consecuencias de esa ausencia, tanto a nivel educativo como social.

Este tema ha sido estudiado en profundidad, encontramos testimonios de numerosos autores que defienden que la presencia o falta de liderazgo puede influir directamente en este comportamiento y los resultados de los adolescentes. Como indica Bernal (2015), “el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa” (p. 56). García (2015) también soporta esta idea “el liderazgo del profesorado también influirá de manera determinante en el proceso educativo ya que repercute en los resultados de los estudiantes.” (p. 1207)

Por este motivo se argumenta que el aspecto del liderazgo dentro de ESO y Bachillerato es un problema el cual los docentes necesitan ser conscientes y actuar en consecuencia al influir directamente en la elaboración y realización de su trabajo y responsabilidad como profesional educativo. Esto es algo que también tenemos que tener muy presentes los docentes del futuro, ya que es un reto que probablemente también encontremos, quizás de manera más intensa, si cabe.

Es necesario reafirmar el liderazgo de los docentes dentro de sus aulas, ya que pese a que consigan un buen diseño curricular estos resultados se verán mermados a consecuencia de esta carencia de autoridad en el aula. Para la auténtica docencia efectiva es necesario un esfuerzo realizado por ambas partes involucradas, el docente y los alumnos, si se rompe esta relación o se ve afecta el proceso sufre un grave retroceso e ineffectividad. Como indica Arias (2016) “El docente tiene la capacidad de ejercer su liderazgo, un liderazgo capaz de lograr que sus estudiantes saquen lo mejor de sí mismos”

2.7. Propuesta para la creación del liderazgo en el aula

Expuesto el reto, sus orígenes, y las consecuencias a las que se enfrentarán los futuros docentes, se ha de plantear una serie de herramientas, metodologías y propuestas que puedan poner en práctica los profesionales. Estas propuestas están enfocadas para que los profesores sean capaces de volver a instaurar esa figura del docente como líder que se había deteriorado en los últimos años, reinstaurando de esta manera un mejor funcionamiento y dinámica dentro de las aulas.

En primer lugar, es necesario que el docente tenga como una de sus principales preocupaciones y objetivos la búsqueda de una motivación por el aprendizaje en sus alumnos. Es necesario un esfuerzo por parte del profesor en conseguir, en la medida de lo posible, insuflar pasión o deseo de aprendizaje por la materia impartida, lo que ayudará a instaurar esta imagen de líder. Esta necesidad se hace considerablemente más apreciable en las Ciencias Sociales, motivo de que se trabaje este aspecto en más profundidad en el siguiente apartado.

Otra propuesta importante sería el refuerzo en la confianza del alumnado. Es imperativo que los alumnos se sientan seguros dentro de su ambiente didáctico, no únicamente como receptores de información sin voz, si no que se les apoye dentro del aula, sobre todo a la hora de desarrollar destrezas y conocimientos teniendo la posibilidad del incentivo de exponerlos o ponerlos a prueba. Esto producirá un deseo sincero de recibir las lecciones propuestas por el docente y de seguir desarrollándose personalmente.

El último aspecto que tiene que potenciar el docente dentro el aula es la creatividad. Mediante el desarrollo de competencias y conocimientos que desarrollen su curiosidad por la materia, los alumnos no solamente sentirán apreciación por la materia, sino que desarrollara una manera de pensar personal y autónoma. De esta manera apoyaran la creación de esta figura del docente como líder.

Estos tienen que ser los objetivos que el docente debería trabajar desde el inicio para poder ejercer su liderazgo de manera efectiva. Hay que considerar que la experiencia de ejercer la docencia a lo largo de los años mejoraría su ejecución (es justo decir que prácticamente todas las habilidades del docente pueden mejorar con la experiencia) pero situarse estos objetivos puede ayudar de sobre manera al papel del docente a la hora de situarse como un líder responsable del aula. Como resume García (2015) “el alumnado mejorará su rendimiento escolar si son liderados por profesorado que (...) sepa motivarlos, creando un clima de confianza en el aula que se traduzca en una confianza en ellos mismos en el que la creatividad guíe su forma de pensar y actuar.” (p. 1208)

Es también necesario comprender la necesidad que deben tener los docentes a la hora de situarse como un líder y guía educativo dentro del aula. Este objetivo tiene que estar siempre presente en la mentalidad del docente, ya que ser un líder para los alumnos está directamente relacionado con su comportamiento y con sus resultados y aprendizaje en el aula, preocupaciones primordiales de cualquier docente.

La actuación que seguir debería ser la búsqueda de esas tres finalidades mediante las actividades y metodologías en clase, se debe proponer un currículo innovador y responsable que desemboque en estos tres objetivos, tanto mediante la estructura del currículo como por las actividades en el mismo. Este es un problema que tiene que ser resuelto por parte de los docentes, ya que la cooperación del alumnado aparecerá como consecuencia de este nuevo enfoque.

El profesor debe darse cuenta de su poder e influencia en el aula, dejar de lado, si se mantuviese, la percepción de que su trabajo es simplemente el de transmitir conocimientos, sino que tiene una influencia a nivel personal sobre el alumnado muy grande, por lo que debe ser responsable y consciente de ella. Es cierto que en este Máster se ha tratado el tema, pero estas explicaciones acaban siendo simplemente exposiciones en clase, las cuales pueden ser olvidadas rápidamente por el alumnado. Es necesaria la propuesta de un mayor hincapié en este aspecto, quizás incluyéndose dentro del periodo de prácticas como un elemento que tiene que tratar de manera separada, no simplemente dando por hecho que durante su período ejercieron de líderes.

Puede esta propuesta, reflejar gran dificultad, ya que radica la complejidad de crear una imagen de líder en el periodo de un mes, sin embargo, debe ser uno de los objetivos principales a alcanzar. De esta manera, los futuros docentes serán más conscientes de esta problemática, entiendo en profundidad su importancia, sabiendo desarrollarlo el momento en el que tengan que ponerlo en práctica en su carrera profesional.

3. Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales

Hasta ahora el trabajo se ha centrado en la selección, análisis y estudio de los principales retos y dificultades a los que se enfrenta un docente actual de ESO y Bachillerato. Este apartado, por otro lado, se dedicará a realizar un proceso similar, centrándose esta vez, en la selección, trabajo y estudio de una serie de retos que afectan de una manera más incidente o son característicos de las especialidades académicas que se encuentran dentro de las Ciencias Sociales en ESO y Bachillerato.

Esto retos y dificultades, exclusivos o más presentes en la rama de las Ciencias Sociales se encuentran presentes en el sistema educativo actual. Suponen una serie de problemas al que los docentes del futuro se van a enfrentar con total seguridad. Al ser retos y dificultades específicos, serán planteados desde una visión más personal, donde los argumentos pueden apoyarse de manera más directa en la experiencia obtenida durante el cursado del Máster y en el periodo de prácticas, en un centro, en este caso el Instituto de Educación Secundaria Virgen del Pilar.

Pese a este fuerte apoyo en la experiencia de este año académico, es necesario aclarar que toda la información, y base del estudio de estos retos, al igual que en el apartado anterior, ha sido apoyada por la indagación y lectura de obras especializadas, dónde se encuentra a autores que han sido conscientes de estos retos y dificultades, por lo que han elaborado escritos en torno a estos. El trabajo con estas obras abre un nuevo horizonte y visión sobre estas dificultades, dando una dimensión más profunda con la que trabajar estos retos con mayor competencia.

3.1. La persistencia de la orientación curricular tradicional.

El primer reto que ha sido seleccionado, y que afecta con especial intensidad en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales, es uno que destaca por su alta presencia en la actualidad, pese a no ser un problema de reciente origen. Se trata de la persistencia de un diseño curricular tradicional dentro de la docencia de estas asignaturas. Este reto ha sido identificado y trabajado por numerosos autores, ya que es reto muy identificable y presente en la actualidad.

La persistencia de este tipo de diseño en las aulas de Ciencias Sociales en España justifica que sea necesario un trabajo de análisis sobre el mismo, desde su origen, sus consecuencias en la educación y de las posibles soluciones, técnicas y

alternativas que pueden aplicar los futuros docentes para mitigar o superar este problema al que se enfrenta en la actualidad.

En primer lugar, es necesario comprender el concepto que se quiere trabajar, qué es ese currículo tradicional y como afecta a la educación de las Ciencias Sociales. Podría definirse este diseño curricular tradicional, como una forma de conocimiento donde prima el traspaso de un cuerpo de conocimientos predeterminados por parte del profesor, y es deber del alumno, como afirma Booth (2000) “El estudiante asimila por completo el conocimiento impartido por los profesores y lo reproduce en el examen” (pág. 31). Este sistema ha sido criticado por numerosos expertos que han analizado este diseño curricular, ya que suele producir unos pobres resultados académicos, al no ser capaz de crear conocimientos a largo plazo. Por lo tanto, se ha definido como una manera ineficaz y básica de docencia, la cual convierte al alumno en un simple receptor de esta información, siendo esta ya trabajada y solventada, y es aceptada sin cuestionarla en ningún momento.

Una vez comprendido el reto seleccionado, sería necesario añadir otra serie de consecuencias que genera la presencia de este diseño curricular, a parte de las ya comentadas, como la ineficacia en la transmisión de los conocimientos a largo plazo, y el papel secundario que se impera al alumno en su aprendizaje, ya que su presencia en las aulas puede afectar a su vez y de manera importante a los alumnos a un nivel emocional y psicológico.

Esto se refleja en la actitud y concepción de las asignaturas por parte de los estudiantes. En especial cuando se les pide su opinión mediante encuestas o entrevistas sobre las asignaturas de las Ciencias Sociales, como por ejemplo en Historia, Historia del Arte o Geografía. En estas encuestas los alumnos normalmente expresan una opinión que encaja con la enseñanza basada en el corpus de conocimientos, donde la catalogan de aburrida, poco útil y repetitiva, lo que demuestra la persistencia de este tipo de currículo, al ser estas mismas características las que suele proyectar esta orientación sobre los alumnos.

Pese a las críticas que ha recibido por la comunidad educativa, este diseño curricular sigue muy presente en la actualidad, y afecta de una manera especial a las materias de Ciencias Sociales en ESO y Bachillerato. Por lo tanto, es necesario plantearse, una vez comprendido este problema, el porqué de esa persistencia de este reto. Sobre todo, teniendo en cuenta todas las posibilidades que se les ha planteado a los profesores para superar este diseño anticuado.

Antes de proceder a la exposición de las consecuencias de la presencia de este modelo es necesario aclarar, en primer lugar, que cada docente es libre de incorporar su propia didáctica en su currículo, tanto desde un enfoque más Pragmático-laboral a uno

más centrado en el desarrollo Sociopolítico. El docente está en su derecho mientras se ajuste a las indicaciones legales del currículo. Este texto y sus argumentos no indican que el docente que prefiera incluir estas tendencias más tradicionales sea un mal profesor o que no sea merecedor de su puesto.

Para entender esta persistencia se puede apoyar, por ejemplo en lo que indica López Facal (2010) “La mayoría de las personas, incluidos los y las profesoras tienen una idea formada de en qué consiste enseñar Ciencias Sociales adquirida de manera implícita a lo largo de los años de escolarización” (p. 76) Esto implica que en ocasiones la presencia de este tipo de aprendizaje es debida a un fenómeno de imitación, lo que los docentes han percibido que les ha sido eficaz en el pasado es trasladado quizás de manera inconsciente a su propuesta docente en la actualidad. López Facal (2010) vuelve a recalcar esta idea de la siguiente manera: “Esta es la principal razón por la que resulta difícil modificar las tradiciones o rutinas docentes: se tiende a reproducir más o menos conscientemente aquello que en su día se ha aprendido en las aulas, no sólo los contenidos, sino sobre todo la manera de enseñar” (p. 76)

Por lo tanto, nos encontramos a unos docentes que puede que incluso no comprendan donde radica el problema, que su impuesta concepción de las Ciencias Sociales impida plantearse la existencia de este problema. Haydan (2017) muestra esta preocupación cuando indica que “Un distinguido profesor de historia expresó una franca incredulidad cuando hablé de la necesidad de aprender cómo enseñar historia. -No hay habilidades que aprender -insistió, -tú sabes historia y simplemente se la cuentas-” (pág. 1)

Se puede entender esta incompreensión o sorpresa si se analiza la situación del docente. Partiendo del supuesto de que los docentes de cada especialidad han elegido esta opción por una vocación adquirida durante su etapa en la educación, es comprensible que no observen este tipo de educación, en el que se han criado, en una luz negativa, al sentir pasión natural por sus especialidades. Esto ayuda a que sean capaces de obviar las limitaciones de este currículo dentro de clase, al sentir deseos de aprender e incluso de trabajar en clase. Por lo que a la hora de realizar un diseño curricular los docentes acuden a un tipo de educación que disfrutaron y con la que se criaron, la cual vieron como útil y positiva, quizás sin ser conscientes de que se tratan de unos casos particulares y en realidad corresponden a un perfil minoritario dentro de un aula típica de Secundaria.

Hay que comprender que en el ambiente de un aula de ESO y Bachillerato normal la mayoría de los alumnos no tienen esa vocación que mostraron los docentes, ni elegirán en su futuro la educación superior de estas opciones de las Ciencias Sociales, por lo que presentarlos con este tipo de currículo acaba por destruir cualquier interés potencial que hubiesen podido desarrollar a través de un tipo de educación más

interesante activa y participativa. En definitiva, se les fuerza prácticamente a “huir” de las Ciencias Sociales al no disfrutar de una adecuada impartición.

Otra causa que explica la presencia de este currículo puede ser consecuencia de la propia naturaleza de las Ciencias Sociales y de las especialidades que la forman. Las especialidades pueden reflejar una imagen de que, en esencia, solamente se tratan de una gran enumeración de conceptos, definiciones, datos etc. Esta visión sesgada produce una idea que apoya el uso de este estilo curricular, el objetivo del docente es transmitir conocimientos a los alumnos, sin adulterar ni tratar, obviando cual es el núcleo y el real sentido de estas especialidades. Esta imagen se refleja de manera especial dentro de la asignatura de Historia, donde es argumentable que esta especialidad es de la que menos indica de una manera natural lo que se considera importante y que no lo es dentro de ella, a diferencia de otras materias de otras ramas educativas. Como explica Suárez (2011) “La pregunta ¿qué enseñar? parece hallar su respuesta en una palabra tan sencilla como compleja: todo.” (p. 60)

Otro elemento que ha sido criticado por numerosos expertos ha sido el libro de texto. Se le ha considerado una representación física de este tipo de diseño curricular, ya que, por la influencia de consensos sociales, y por factores de interés y económicos (no quieren las editoriales que su separación de la norma les cueste ventas y pedidos), son creados intencionalmente para que incluyan la mayor cantidad de contenido posible. Si bien es cierto que es argumentable que los libros son diseñados para incluir la mayor cantidad de conocimientos como indica claramente Suárez (2011) “Un simple vistazo a los currículos oficiales y manuales escolares de secundaria nos permitirá comprobar que los alumnos han de estudiar desde el *Australopithecus* hasta los últimos hechos relevantes de nuestro siglo.” (p. 60), No es posible achacarles culpa o un papel principal en esta problemática.

Esto se debe a que el libro de texto debe ser utilizado como un apoyo, intentando evitar lo que afirma Suárez (2011) que se está volviendo una norma, “los manuales escolares no sólo poseen un papel de primer orden en la enseñanza actual (en realidad, siempre lo han tenido), sino que, en muchos casos, se han convertido en una especie de dogma, el verdadero y único eje de las clases de historia.” (pág. 60), por lo tanto, no es necesaria una eliminación de este del panorama educativo, si no la instrucción de los docentes, no solo de las opciones curriculares existentes a parte de la tradicional, si no del uso adecuado que se puede dar a los materiales que tienen a su alcance conforme a estas opciones que elijan.

Por último, se puede hablar de la presencia de las actuales legislaciones y Órdenes que regulan el currículo en ESO y Bachillerato en España y en sus respectivas Comunidades Autónomas, como otro factor que puede apoyar la persistencia y popularidad de este tipo de enseñanza en la actualidad. Esto se debe a que estas

legislaciones optan por proponer en las materias unos contenidos y unos objetivos abrumadores que se deben trabajar a lo largo de su etapa en el instituto.

Se puede ejemplificar este hecho con la especialidad de Historia, en la que se espera que los alumnos, tras su paso por Secundaria, tengan unos completos y profundos conocimientos sobre un periodo que abarca desde la Prehistoria hasta unas décadas anteriores al presente. Por ejemplo, observando los objetivos enumerados en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, 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, en concreto a su apartado dedicado a la enseñanza de Geografía e Historia, se puede apreciar cómo proponen un recorrido de estas asignaturas de una manera densa y cargada de conceptos e ideas. Fuentes (2015) resalta este problema, indicando que, “uno de los primeros elementos a destacar es la ingente cantidad de contenidos históricos que se recogen, tendiendo a una historia enciclopédica y cerrada” (pág. 78)

Es imposible alcanzar esa cantidad de conocimientos en este periodo de tiempo, al menos de manera efectiva. Esto puede provocar una presión sobre los docentes al verse instados a trabajar conforme a estos contenidos y objetivos impuestos sobre ellos, lo que puede justificar que algunos opten por realizar un bombardeo de información de manera rápida, siguiendo el guion y estructura de estos textos legislativos para alcanzar estos objetivos. Esto tiene una serie de consecuencias, ya que “un temario tan extenso, provocado por los currículos y manuales, sumado a la persistencia y la hegemonía del examen memorístico, ya que es la única herramienta capaz de analizar este tipo de educación, acaban condicionando la dinámica en las clases y, lo que es peor, generando escasos o nulos aprendizajes.” (Suárez, 2011 p. 60)

Este estilo de aprendizaje donde se obliga al alumnado a absorber estos conocimientos priva al alumnado de una experiencia de aprendizaje por descubrimiento y trabajo personal, convirtiendo las asignaturas en algo muy artificial, ajeno, lejano y en definitiva aburrido. Lo que puede afectar negativamente a su rendimiento académico y concepción de esas especialidades.

En definitiva, está por descontado demostrado que la presencia de este tipo de currículo arcaico genera un ambiente didáctico ineficaz y poco motivante para el alumnado de Secundaria. Sin embargo, la necesidad de una respuesta a este problema tiene que venir de la mano de la proposición de unas técnicas y reformas argumentadas y lógicas.

3.2. Propuesta para la innovación curricular

Una vez que ha sido realizado un análisis del origen y consecuencias de este reto, el siguiente paso sería el planteamiento de una serie de propuestas para poder superarlo y mejorar la situación de cara a los futuros docentes. Si bien es cierto de que se trata de una tarea sencilla, ya que normalmente es difícil romper con la tradición puesto que “el profesorado que ha asumido nuevas técnicas educativas se puede enfrentar a la incomprensión social” (López Facal, 2010, p.76). Es por este motivo del que proviene la necesidad de la normalización de estas nuevas técnicas, probadas de positivas y adecuadas, cambiar la percepción social mediante la puesta en práctica y la prueba de los resultados en los alumnos.

En primer lugar, es observable como la primera propuesta necesaria ya está empezando a ser implantada en la actualidad, la cual consistiría en informar a los docentes de este problema, procurando eliminar cualquier idea preconcebida sobre cómo debe ser la docencia de estas especialidades. Los futuros docentes deben construir la idea de diseño curricular y las posibilidades que se les plantean, comprendiendo las consecuencias y resultados de la implantación de estos.

También es justo recalcar como se puede encontrar la presencia de una serie de asignaturas dentro de este máster que atacan este concepto y se dedican a tratar esta propuesta en profundidad de manera adecuada como la homónima “Diseño Curricular” por lo tanto en la actualidad ya hay un sistema que realiza pasos positivos en la preparación de docentes conscientes de sus opciones curriculares. Esto se debe a que los organismos educativos han sido conscientes de la presencia de este problema. Sin embargo, se puede mejorar la situación con otra serie de propuestas.

Por lo tanto, es necesario gracias a este tipo de asignaturas de enseñar a los futuros docentes todas las posibles opciones que tienen a la hora de elegir un diseño curricular, que sean conscientes de todas las opciones que pueden manejar. El primer paso para esto es que el profesor conozca qué quiere aportar a las clases ya que “si no sabes a dónde vas, cualquier camino te lleva ahí” (Wiggins et McTighe, 2005, pág. 13). Así pues, es necesario un ejercicio de reflexión donde el futuro docente establezca los objetivos pretendidos con esta asignatura para poder elegir el mejor diseño curricular.

Entre esos diseños encontramos, por ejemplo, la perspectiva Socio-política, una de las más aceptadas dentro de las Ciencias Sociales, ya que alberga una gran cantidad de opciones, como la instrucción en la formación de una identidad nacional, o la formación de unos valores de una ciudadanía democrática y multicultural. En definitiva, se trata de un enfoque centrado en la construcción de ciudadanos integrados en la sociedad actual, participativos, donde se aprenda un aprendizaje cívico. Bravo (2010) lo resume de la siguiente manera:

“El concepto de ciudadanía desde el que se desarrolla esta comunicación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la formación ciudadana, se levanta desde la incorporación de tres conceptos vinculados a la construcción del conocimiento histórico y social que nos pueden ayudar a responder a tres preguntas claves para la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos (as) con el mundo que les toca vivir: memoria (¿de dónde venimos?), identidad (¿quiénes somos?) y participación (¿hacia dónde vamos?)” (pág. 383)

Otro enfoque que ha sido propuesto por expertos en sustitución del académico tradicional sería un nuevo tipo de académico, en concreto uno centrado en cuestiones y trabajos de las propias materias. Un currículo centrado en las cuestiones que plantean sus respectivas especialidades, siendo los estudiantes los que se enfrenten a estos y los resuelvan con una metodología adecuada y ajustada a cada especialidad. Donde más se ha desarrollado este enfoque curricular ha sido en la disciplina de la Historia, con el desarrollo del “pensamiento histórico” hace referencia a este cambio de mentalidad Gómez (1997) cuando indica una “definición de la Historia mucho más por sus métodos-procedimientos que por su objeto-contenido” (pág. 9) Sin embargo las demás especialidades de las Ciencias Sociales están a su vez, planteando este tipo de pensamiento específico de cada especialidad, como Geografía, Economía o Filosofía.

Siguiendo con las numerosas opciones curriculares, podríamos mencionar otras dos que también se han propuesto como adecuadas y beneficiosas dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales. En primer lugar, una perspectiva pragmática, la cual está centrada en aportar la mayor cantidad de utilidades y recursos presentes en las materias a tanto su vida laboral, como en su personal. Por otro lado, encontraríamos la última orientación curricular mayoritaria y aceptada, la perspectiva Psico-educativa, la cual se centra en el desarrollo cognitivo del alumno, donde obtenga gracias a estas asignaturas una serie de capacidades como síntesis, análisis entre otras. Por ejemplo, en las Ciencias Sociales se busca mucho la obtención del pensamiento crítico gracias a estas asignaturas, por ejemplo, Madrid (2018) habla de una obtención del mismo desechando los diseños anticuados “el caso del pensamiento crítico que se espera desarrollarse a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales, será poco creíble para el estudiante que tal clase de pensamiento pueda lograrse cuando lo que expresa el docente se limita a la transmisión de datos basados en la rutina de memorizarlos” (pág. 8)

Por lo tanto, nos encontramos ante toda esta variedad de opciones curriculares, de ahí la importancia de seguir e intensificar la labor que realiza este tipo de asignaturas comentadas dentro de este Máster, donde se muestre al futuro docente cuales son las opciones curriculares que pueden emplear en su trabajo, sobre todo cuando se inste a estos docentes a realizar un profundo ejercicio de reflexión, donde se plantee cuales son los objetivos que quieren alcanzar dentro del aula, incluso pudiendo abarcar varias orientaciones si lo viesen conveniente y posible.

Finalmente, y conforme al aspecto en torno al libro de texto y su papel en la actualidad, es necesario un replanteamiento de su utilidad, es necesario que los futuros docentes lo vean por lo que es, una herramienta de apoyo para alcanzar sus objetivos propuestos dentro de las aulas. Por lo tanto, no es necesaria su eliminación total del panorama educativo, si no instruir a los docentes de las posibilidades que les alberga gracias a estas herramientas,

3.3. La utilidad de las Ciencias Sociales

El siguiente reto que ha sido seleccionado afecta con especial incidencia a los docentes propios de las Ciencias Sociales, es la capacidad de poder enseñar a los alumnos cuales son las utilidades de sus materias, eliminar esa concepción de que las Ciencias Sociales carecen de utilidad o que son directamente inútiles. Es apreciable que la mayoría de los alumnos no son conscientes cuáles son las utilidades reales de estas asignaturas. Esta situación debe ser una preocupación inmediata de los docentes, tanto para los actuales como para los futuros, ya que la persistencia de este problema genera una serie de dificultades y problemas que pueden ser observables en el día a día de clase. Esto puede acarrear una serie de graves repercusiones en la enseñanza y en la impartición de las materias

Una de estas consecuencias en el proceso de aprendizaje ha sido observadas y trabajadas por una serie de expertos y profesionales docentes. Esta consecuencia del desconocimiento de las utilidades sería una desmotivación por las asignaturas, como afirma Suárez (2011) refiriéndose a la presencia esta consecuencia en la especialidad de Historia “Es de sobra conocido que a muchos alumnos de secundaria no les gusta esta asignatura; la gran mayoría apenas siente motivación por su estudio” (p. 57) Esta desmotivación, si bien es cierto que puede estar presente en la mayoría de las aulas de las asignaturas, puede observarse de una manera más acentuada en las referidas al ámbito de las Ciencias Sociales. Esta falta de comprensión de su utilidad hace que sientan una clara falta de motivación pro la enseñanza, si no más bien resignación, al apreciarla como una materia que deben superar, sin ilusión por su aprendizaje ni por la experiencia que les puede aportar.

Esta aparente inutilidad de las Ciencias Sociales también puede generar otra serie de consecuencias dentro del ambiente del aula y a los alumnos. Por ejemplo, se pueden generar una serie de malas calificaciones, interrupción de las clases, distracciones y malos resultados en general. Esto se debe a esa falta de interés, menosprecio e incluso repulsión por estas asignaturas que observan en esa luz tan negativa que es la inutilidad. Todo esto puede desembocar en consecuencias aun mayores como un atraso en su etapa académica o en su evolución educativa.

Pero es necesario plantearse la siguiente pregunta en vistas de las numerosas consecuencias que puede acarrear este fenómeno: ¿Por qué se ha mantenido esa imagen de inutilidad de las materias dentro de las Ciencias Sociales para los alumnos de ESO y Bachillerato? La respuesta a esta cuestión esta relacionada en parte con el reto anteriormente trabajado en esta parte del trabajo.

Se puede iniciar esta búsqueda de las causas en el análisis de las opiniones de los alumnos de estas etapas, gracias al ingente número de encuestas e informes que se han realizado preguntando por sus opiniones esas ideas sobre las materias de las Ciencias Sociales. De este análisis observamos dos concepciones claras.

Como hemos observado en el problema del diseño curricular, su principal opinión es que las Ciencias Sociales son sencillamente aburridas en los ojos de los alumnos, siendo la Historia una de las especialidades más mencionadas por estos alumnos, donde usualmente la califican como como una materia aburrida y repetitiva (Suárez. 2011, p. 57).

La justificación de esta imagen reflejada tanto de la Historia como de las Ciencias Sociales en general viene en relación con el primer problema tratado, cuando a los alumnos se le somete a un diseño curricular tradicional donde los estudiantes son embestidos por un bombardeo de conocimientos y conceptos obligándoles a tomar un papel pasivo en el aula como receptor de esta información exclusivamente genera esta imagen de materias aburridas.

La segunda concepción presente en el alumnado de Secundaria es la idea de la inutilidad de estas materias en los ojos de los estudiantes. Los estudiantes no comprenden cual es el objetivo de estas materias y qué servicio les prestará en el futuro, tanto profesional como social. Este problema de desconocimiento de su utilidad se ve agravado en las asignaturas de Historia e Historia del Arte. La percepción que poseen los alumnos de estas materias es la simplicidad de adquirir conocimientos académicos, bromeando de que únicamente son útiles para conseguir ganar en concursos y juegos de mesa, pero sin ninguna aplicación real en la sociedad. Se podría resumir en que “Para muchas personas, las palabras "ciencias sociales" pueden evocar imágenes de trabajadores sociales o maestros.” (Study interational Staff, 2015)

Son desechadas como posible fuente de habilidades o herramientas útiles en su futuro, dentro de su vida diaria o en su carrera laboral. Esto se puede ilustrar con un ejemplo personal, pero aplicable a cualquier alumno universitario de una rama de las Ciencias Sociales. Generalmente al explicar que están cursando una carrera como Historia o Historia del Arte, normalmente suelen apuntar las escasas salidas que presenta esta carrera y lo que interesa para este apartado, cuando dudan de la utilidad.

Lo que demuestra de que existe una concepción generalizada en nuestra sociedad y en las aulas actuales de una idea de inutilidad.

Esta noción de la inutilidad de las Ciencias Sociales también se observa al realizar comparaciones entre la concepción de un alumno de estas asignaturas con el resto de las de su programa académico. Por ejemplo, observamos esta diferencia de actitud ya que “otras materias como el inglés, las matemáticas o la química, explicitar una utilidad pragmática para la historia es ciertamente complicado” (Suárez, 2011 p. 58). También se ha indagado más en esta diferencia de aparente utilidad “Un escrutinio científico social del mundo humano, más que del natural, no se presta fácilmente a leyes generalizables, predicciones de hierro, ni puede preservar siempre una distinción entre hecho y valor.” (Marar, 2013) Así que estas asignaturas, aunque también puedan resultarles aburridas y pesado, por lo menos encuentran la utilidad en ellas, lo que les motiva en parte a un esfuerzo en clase. Sin embargo, esto no se observa con las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, nos encontramos a un problema, la falta de apreciación de la utilidad de las Ciencias Sociales, que genera una serie de consecuencias. En primer, incentiva la desmotivación y falta de esfuerzo por parte del alumno, y en segundo lugar potencia el aburrimiento de este.

En el reto anterior se ha tratado una solución que puede aplicarse a este problema, la necesidad de un cambio en la orientación curricular. Por ejemplo, Merchán (2007) también realiza esta relación cuando indica que “Esta semiinconsciente asociación entre el saber histórico y el ser culto, deriva fácilmente en la atribución de rasgos característicos de lo que debe ser aprendido en la clase de Historia. Puesto que cultura se asimila a acumulación de datos e informaciones” (p. 43) Prueba que hay una relación entre la presencia del currículo enciclopédico corpus y la falta de comprensión sobre la verdadera utilidad de la Historia y en extensión, las Ciencias Sociales, aspecto central de este problema en ESO y Bachillerato.

Por otro lado, el aburrimiento por parte de los alumnos también tiene relación con unas metodologías desactualizadas ya que es argumentable que la mayoría de los alumnos, por sí solos, sienten un genuino interés por conocer la vida de las personas del pasado y del entorno que les rodea y moldea el mundo. Sin embargo, es muy difícil para los alumnos superar el choque o barrera que crea la didáctica tradicional.

En definitiva, la percepción de inutilidad de las Ciencias Sociales por parte del alumnado es un problema que se ha ido arrastrando a lo largo del tiempo, es una dificultad que provoca numerosas consecuencias dentro de las aulas españolas. Estas causas suelen ir en relación con el trabajo y resultados obtenidos por los alumnos, de ahí la necesaria propuesta de unas soluciones fundadas y lógicas.

3.4. Propuesta para la utilidad de las Ciencias Sociales

Nos encontramos, por lo tanto, ante el difícil reto de lograr que los futuros docentes tengan las habilidades y capacidades de transmitir al alumnado de las Ciencias Sociales las numerosas utilidades de sus asignaturas, cambiando de esta manera su percepción sobre estas, otorgándoles un enfoque más correcto y positivo para el desarrollo de las clases. Mediante la obtención de esta capacidad se conseguirá que los futuros docentes consigan eliminar en gran medida las repercusiones académicas y psicológicas que son consecuencias de esta visión errónea.

Partiendo del hecho de que las Ciencias Sociales pueden aportar al alumnado una gran lista de utilidades, tanto en general esta rama, como las distintas asignaturas que la componen, es necesario que el docente realice un ejercicio de reflexión similar al propuesto en el reto anterior. Esto es debido a que la orientación curricular y las técnicas que emplee el docente hará que las distintas asignaturas que imparta transmiten con mayor claridad una serie de utilidades.

El primer paso que tiene que realizar el docente es desechar la orientación curricular tradicional, la cuál se ha identificado numerosas veces con estas asignaturas, considerándolas vinculadas o inseparables. Ya que como se ha observado anteriormente, esta orientación solo refleja en los alumnos la idea de que las Ciencias Sociales sirven exclusivamente para acumular conocimientos, a los cuales no les darán mucho uso a no ser que elijan esta rama en su futuro académico. Los futuros docentes deben mirar más allá si quieren transmitir un mayor abanico de utilidades.

Ya se ha comentado que las distintas orientaciones curriculares se centran en la transmisión de distintas utilidades para el alumno. Por ejemplo, se ha explicado que el enfoque centrado en el desarrollo psico-educativo del estudiante suele fortalecer en mayor medida las capacidades cognitivas y los valores personales del alumno. Destacando la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de observar, analizar y argumentar de una manera reflexiva y autorregulada. Esta utilidad puede centrarse según la asignatura impartida, por ejemplo, en Historia puede desarrollarse el pensamiento crítico centrado en esta materia, y así sucesivamente. Esto les dará una serie de herramientas más que conocimientos, ya que es el objetivo primordial de este tipo de orientación curricular, por lo tanto, los alumnos podrán observar como es el trabajo de estas especialidades.

Por otro lado, se encontraría el enfoque sociopolítico una de las propuestas que se defiende en la actualidad por los textos oficiales con gran insistencia, al vivir en una sociedad cada vez más diversa, como he expuesto en el primer apartado de este trabajo. Mediante esta orientación se consigue introducir una serie de valores muy importantes a

los alumnos a través de las Ciencias Sociales. Como por ejemplo se trabaja la Identidad Nacional o la creación de una ciudadanía más actual basada en valores democráticos y actuales. En definitiva, esta orientación curricular puede aportar una gran cantidad de utilidades a los alumnos de ESO y Bachillerato, utilidades que pueden ejercer en su vida como adultos, por no añadir que les convertirá en unos adultos mejor preparados para la sociedad.

Finalmente, una de las opciones más populares como alternativa es la Académica enfocada a las cuestiones de la asignatura, la cual está ganando protagonismo en estos últimos años. Este currículo se centra más en actuar sobre las cuestiones y métodos de la disciplina, más que centrarse en los conocimientos de esta. Este currículo busca que los estudiantes se enfrenten a estas cuestiones y grandes preguntas de la especialidad a través de los métodos y conceptos propios y exclusivos de la disciplina. Por ejemplo, en Historia observamos la presencia de Pensamiento Histórico, y así sucesivamente, como con el Pensamiento Geográfico o Económico, enseñándoles a pensar como un profesional de la materia y entendiendo metaconceptos y conceptos de estos.

Sin embargo, la cuestión radica en encontrar cómo el futuro docente es capaz de decantarse por una orientación curricular y las utilidades que se transmiten en detrimento del resto y una vez establecidas transmitirlas al alumnado. La respuesta no es sencilla, y tiene relación con el reto anteriormente expuesto. Es necesario el ejercicio de reflexión sobre su materia y lo que debe y puede aportar al alumnado, en definitiva, plantearse una serie de objetivos que debe cumplir.

Si tomamos por ejemplo la Historia, tras una reflexión profunda se puede argumentar que las principales utilidades que puede aportar su estudio y trabajo dentro de aula serían las siguientes: (Prats, Santacana, 2011, pág. 21)

- Facilita la comprensión del presente.
- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales.
- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.
- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc.

Esta reflexión puede llevarse a cabo con el reto de las especialidades de las Ciencias Sociales. Es por tanto necesario que el docente realice un ejercicio de reflexión para observar cuáles son las utilidades que su materia aportará a los alumnos, tanto en su crecimiento académico, personal y laboral. De esta manera puede el docente realizar un diseño curricular adecuado a estos objetivos.

Es este diseño curricular en concordancia con los objetivos del docente el que permite transmitir esa serie de utilidades a los alumnos. Un diseño que recoja una

orientación, metodología y actividades enfocadas a los objetivos propuestos por el docente consigue que los alumnos empiecen a ser conscientes de las utilidades y herramientas que se les está ofreciendo. Y así sucesivamente con las especialidades de las Ciencias Sociales.

Es necesario que el futuro docente realice un ejercicio de reflexión donde se proponga cuales son sus objetivos con su materia. De esta manera pueda observar que le aporta al alumno para su crecimiento, realizando un diseño curricular con metodologías, enfoques y actividades que apunten a ese fin. Si sabe el docente a donde quiere llegar podrá realizar su trabajo de manera acorde y correcta.

En definitiva, y siguiendo la línea expuesta en el reto anterior, es necesario que el docente realice, un ejercicio de reflexión sobre sus especialidades y sus objetivos personales y profesionales dentro del aula. El cambio para enseñar a los alumnos las utilidades de las Ciencias Sociales debe empezar con el docente, siendo su responsabilidad este trabajo constante para aportar a los alumnos la mejor experiencia posible, donde se cambie la concepción general que se tiene de estas asignaturas, renovando el interés por ellas y mejorando el ambiente del aula. En resumen, el docente ha de ser un profesional que este en constante crecimiento.

3.5. La falta de preparación para las especialidades de Máster

El último reto que ha sido seleccionado para trabajar en este Trabajo de Fin de Máster es quizás, el que más ha sido expuesto y presentado por la vivencia acaecida en este propio Máster. Por lo que se centra en gran manera en la experiencia recibida, sin embargo, también cuenta con la lectura de obras especializadas para su trabajo. Este reto podría argumentarse de que se trata de uno de los más significativos, presentes y potencialmente dañinos al que se va a enfrentar el futuro docente de Secundaria de Ciencias Sociales.

Se trata, en esencia, de la situación acontecida cuando un alumno que haya cursado este Máster Universitario en Profesorado de Geografía e Historia para E.S.O y Bachillerato tenga la posibilidad en su futuro laboral de tener que ejercer como docente de tres especialidades muy distintas entre sí, que son Geografía, Historia del Arte e Historia. Lo que puede generar toda una serie de problemas a la hora de ejercer su trabajo de una manera adecuada. Este ha sido un problema debatido ya que como indica Gutiérrez (2011) “La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y sigue siendo un tema controvertido en el terreno educativo en relación al modelo, la duración de los estudios, el nivel académico, los contenidos” (pág. 97)

El problema de la existencia de esta posibilidad se puede ejemplificar con la experiencia personal de un alumno que se haya enfrentado a este problema. Un alumno que haya cursado, por ejemplo, el grado Historia, ha pasado por cuatro años de estudio hasta alcanzar su titulación, y posteriormente ha estudiado durante un año este Máster. Durante sus años de formación en el grado el alumno aprendió a pensar históricamente, aprendió en profundidad su especialidad, resolviendo problemas de manera histórica. En definitiva, sus estudios se han centrado en formarse en la especialidad de Historia, casi exclusivamente. Sin embargo, este trabajo exclusivo de una especialidad chocaría con lo que considera Vilalta (2000) “formar al futuro docente para que sea capaz de: Responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar. (pág. 115)

Sin embargo, si se tiene en cuenta cual ha sido la experiencia que ha obtenido de sobre las otras dos especialidades que podrá impartir en su futuro labora, observamos donde radica este problema. Su experiencia se puede resumir en la asistencia de dos asignaturas impartidas durante el primer año de su grado (fundamentos de Historia y fundamentos de Geografía). A las cuales habría que añadir la presencia a lo largo de su formación de una serie de apartados dentro de sus asignaturas donde se explicaba el contexto geográfico o las corrientes artísticas, con el fin de crear una idea más global sobre el periodo que se trabaja y las circunstancias de este. Estas experiencias están alejadas de la profundidad comparable que se alcanza durante el cursado de los otros grados correspondientes a cada especialidad. Este ejemplo también se puede traspasar de igual manera al graduado de Historia del Arte o Geografía. Guitián (2008) explica esta problemática “En la actualidad un profesor o profesora con licenciatura, por ejemplo, en Historia puede no haber estudiado desde el nivel de Primaria absolutamente nada de Geografía General o Historia del Arte, materias que con toda probabilidad tendrá la obligación de impartir en el instituto” (pág. 109)

Esta situación, la cual se repite, variando la especialidad originaria de los futuros docentes, prueba de que se trata de profesionales que ha aprendido una especialidad en profundidad. Pese a esto, al finalizar este Máster se abre la posibilidad de convertirse en profesionales docentes que tengan que impartir una asignatura centrada en una especialidad diferente a la que cursaron en su etapa universitaria. Estas diferencias, además se acentúan cuando hablamos de la comparación entre Geografía frente a Historia e Historia de Arte, donde estas dos últimas comparten más similitudes en modo de trabajo y contenidos.

La existencia de la posibilidad de ejercer estas materias puede indicar que este Máster prepara en profundidad para este reto. Por desgracia no es así, como indica Bernabé (2014) “La formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria lleva muchos años en el punto de mira” (pág. 130) y se habla de un alumnado descontento y un docente no menos descontento (Bernabé, 2014, pág. 130). Esto por otro lado es una circunstancia lógica, ya que este Máster se encarga durante un año de

enseñar el oficio de docente, un oficio complejo y de gran responsabilidad en la sociedad actual. Este es el motivo por el que intentar compaginar la enseñanza de un oficio con la enseñanza de una especialidad que normalmente se tarda 4 años de manera efectiva puede ser considerada una empresa surrealista y poco basada en la realidad. Pese a lo difícil de la situación es necesario realizar un análisis de la situación actual con el fin de encontrar soluciones plausibles a esta.

Durante el Máster la única posibilidad de aprender sobre las otras especialidades se ha resumido, en tres optativas sobre las especialidades que conforman el Máster (de las cuales tienen que elegir mínimo una, no es obligatorio asistir a las dos). Estas optativas se imparten durante el segundo cuatrimestre y consiste en un curso exprés durante 4 meses de esta especialidad. Este aspecto también ha sido criticado, ya que se pide mejor interconexión entre los diferentes módulos y asignaturas y con el contexto educativo donde han de ser aplicados (Gutiérrez, 2011, pág. 104). Se puede argumentar que este curso acelerado es lo máximo que puede ofertar este Máster, sin poner en compromiso al resto de los conceptos y enseñanzas importantes que se debe llevar a cabo a lo largo del año, las orientaciones curriculares, el ambiente en el aula etc. las cuales no pueden ser suprimidas. Guitián (2008) resume claramente este problema de preparación y la imposibilidad de solventarlo durante el máster. “El profesorado (...) saldrá de la Facultad posiblemente con una buena preparación en las disciplinas de referencia, pero con muy poca formación en las otras del área. Esta formación va a ser difícil de completar en el máster (...) a no ser que se sacrifiquen contenidos propios de la didáctica de las Ciencias Sociales en aras de completar la deficitaria formación en contenidos”. (págs. 108-109). Y puede que no sea suficiente ese sacrificio, al ser inmensa la cantidad de conocimientos, habilidades y metodologías que se tendrían que impartir, siendo una tarea prácticamente imposible de realizar en un año

Por lo tanto, nos enfrentamos a este problema de falta de preparación de los futuros docentes para poder ejercer su trabajo al máximo nivel posible. Pero, cuáles son las consecuencias dentro de las aulas de esta problemática. En primer lugar, se forma a un profesorado que no ha sido preparado de la manera más eficaz posible, donde se le exige que abarque, quizás más de lo que puede soportar, como indica Palacio (s.f.) “el perfil del docente de las Ciencias Sociales es omnímodo situado entre la especialidad, dada por las disciplinas tradicionales en el área, y la polivalencia.” (pág. 132). Por lo tanto, se trata de un docente al que se le exige que salga de una zona donde se siente seguro, al estar bien formado, y salte a impartir especialidades de las que no está totalmente preparado, también insiste en esta importancia de conocer las especialidades Prats (2000) cuando indica que “La Didáctica de las Ciencias Sociales es por excelencia un lugar de interacciones (...) Exige poner constantemente en práctica la capacidad para analizar, planificar, crear, evaluar, comunicar, etc., en definitiva, relacionar elementos y ámbitos” (pág. 2) En definitiva poder conocer las materias que se dan, no únicamente una especialidad, para poder entablar relaciones y otorgar una mayor capacidad .

Nos encontramos ante unos futuros docentes que no podrán desarrollar la totalidad de sus cualidades profesionales durante la impartición de asignaturas que difieren de su especialidad estudiada, al no comprenderla en profundidad. Esta preparación es, argumentalmente, uno de los aspectos más importantes a la hora de ejercer una adecuada docencia, ya que, para la realización óptima de aspectos básicos del oficio del docente, como los diseños curriculares, la elaboración de Unidad Didácticas y proposición de actividades no sirve con el simple conocimiento de los datos, sino la estructura, el sentido y las utilidades y características de la asignatura. Este debería ser el requisito para ser un buen docente, conocer de verdad su especialidad. Guitián (2008) defiende esta idea al afirmar que “La sociedad exige que sus profesionales tengan una buena formación de partida” (pág. 102). Aunque está claro que podrán desarrollar su trabajo sin mayores inconvenientes, al ser el sistema utilizado hasta la actualidad, es posible que no alcancen sus capacidades totales a lo largo de su carrera, afectando a su rendimiento, lo que es un hecho de preocupación dado lo importante de su profesión.

Por otro lado, este hecho también puede provocar la desmotivación en los docentes, ya que se ven instados a impartir una asignatura que se encuentra fuera de su especialidad, y por tanto pueden no llegar a sentir una verdadera vocación de ser docente de esa especialidad tan distinta a la suya. Esto puede afectar su interés en una impartición efectiva donde se albergue todo el esfuerzo posible por parte del docente, prefiriendo realizar un trabajo dentro de una zona de confort.

3.6. Propuesta al reto de las especialidades en el Máster

Por lo tanto, nos encontramos ante un reto que se presenta con una difícil solución, debido a que requeriría reformas educativas a niveles muy altos, lo que suele traducirse en un proceso lento y costoso. Sin embargo, la mayor parte de la comunidad educativa coincide en que es una problemática que se debe atacar y proponer soluciones, por el bien de la educación secundaria en España.

Considero en primer lugar que una reforma que dividiese el Máster en tres grupos para que cada docente ejerza la especialidad correspondiente me parece una solución demasiado forzosa que no aportaría grandes soluciones si no quizás más problemas. Debido a que acabaría con las posibilidades laborales de un gran colectivo de gente, ya que normalmente hay más graduados de Historia (por la experiencia vista durante este año) que eligen la docencia que el resto de las especialidades, por lo que tendría un tercio de las oportunidades laborales un grupo de mayor número e incluso podría darse el caso de exceso de puestos para las demás

Por otro lado, el currículo oficial de presente puede generar un apoyo a esta estructura del Máster, ya que, por ejemplo, encontramos asignaturas que abarcan dos especialidades, Geografía e Historia, por lo que unos másteres especializados crearían una disincronía con el currículo y asignaturas reales de un centro de Secundaria. Esto generaría un cambio curricular de la legislatura oficial, lo que podría resultar casi imposible o demasiado laborioso, o la presencia de dos profesores para una asignatura, lo que puede generar toda una serie de problemas nuevos.

Esta serie de problemas puede manifestarse como económicos al requerir una nueva nómina en el centro, problemas de educación, ya que la ruptura del ambiente y la llegada de un nuevo docente que no conoce tanto la clase puede producir una alteración, una falta de comprensión del ambiente del aula, una falta de liderazgo al no identificarlo como su docente principal y el tener que diseñar un currículo para medio año, lo que puede generar un currículo menor y menos preparado.

Finalmente, otra de las soluciones que no me parecen las más adecuadas sería una reestructuración del presente Máster, si bien es cierto que se podría realizar una reestructuración de ciertas asignaturas para crear más hueco de trabajo en estas optativas de especialidades, no sería suficiente tiempo para poder enseñar de manera adecuada una especialidad. Sería una solución de pega y de escasos resultados a cambio de reestructurar todo un Máster que necesita de gran tiempo para poder enseñar en condiciones una de las profesiones más importantes de la sociedad.

Por lo tanto, nos encontramos ante un problema de gran dificultad y con escasas posibilidades de solución. Una posible solución estaría centrada en el ataque de la base misma del problema, que sería la falta de preparación dentro de las carreras. Puede resultar positivo la vuelta a un grado más interdisciplinar, similar al grado de Geografía e Historia, donde el alumnado que tenga la vocación académica o interdisciplinar pueda realizar un aprendizaje donde se centre en la profundidad en estas tres especialidades de cara al cursado de este Máster y finalizar con esta problemática.

Otra solución sería la introducción de una serie de optativas que permita la elección de una orientación laboral o vocacional de una manera más tardía, esperanzo mayor claridad y madurez en la elección de los alumnos. Por ejemplo, durante el segundo año de carrera de uno de estos grados (por ejemplo, Historia) sea el momento de elegir una serie de optativas, según cual sea su orientación vocacional, optativas más centradas en la interdisciplinariedad de cara al cursado de este Máster u otra serie de optativas centradas en la profundidad de su especialidad de cara a otros enfoques más centrados en el trabajo dentro de su especialidad.

Para concluir este apartado es justo admitir que las soluciones para este problema son de difícil aplicación, y se necesitaría la sincronización de numerosas

instituciones oficiales. Sin embargo, las posibles consecuencias dentro de la docencia de las Ciencias Sociales de este problema requieren un replanteamiento y reflexión de este. Es necesario que los expertos en la docencia de Ciencias Sociales estudien este desafío y se realicen conclusiones y se propongan alternativas, todo con el fin, al igual que el resto de este trabajo, de producir a un futuro docente lo más preparado y profesional posible.

4. Conclusiones

Tras la realización de este Máster se ha cumplido el objetivo propuesto al inicio de este, realizar un análisis del sistema educativo español actual dentro de ESO y Bachillerato. El análisis de los retos seleccionados ha permitido realizar un replanteamiento de la profesión de docente, y de cómo ha de ser ejercida en el futuro, entender esta profesión con una nueva visión más profunda y fundada.

Se puede obtener como información significativa del análisis y reflexiones realizadas en este trabajo, que el docente debe ser un profesional adaptable a las nuevas realidades sociales y avances de su entorno. Es su responsabilidad observar el progreso de su ambiente, tanto para enfrentarse a nuevas realidades surgidas de una sociedad cambiante, como para incluir los avances que puedan serle de utilidad en la impartición de sus clases. Esta responsabilidad debe ser asumida debido a la importancia que tiene su rol en la sociedad actual, siendo una de las profesiones más importantes y de mayor repercusión. Nunca debe estar cómodo manteniendo las técnicas que le ha funcionado o concibe como positivas, tiene que ser un trabajo a lo largo de toda su carrera y nunca tener prejuicios ni conformismo.

En estas propuestas de adaptabilidad y renovación es donde ha radicado los principales argumentos y soluciones expuestas durante la primera parte del trabajo. El docente de ESO y Bachillerato debe ser un docente del siglo XXI, moderno y consciente de su entorno. Esta actitud abierta y adaptable es la que se ha defendido en este trabajo como la más positiva de cara a enfrentarse a estos retos y dificultades seleccionados, y la que deberían adoptar los futuros docentes.

Por lo tanto, el docente tiene que caracterizarse por un “inconformismo” entendido como evitar que el docente se estanque en un enfoque didáctico sencillo, el cual le funcione de manera aceptable sin requerir un gran esfuerzo. Al contrario, como ya se ha indicado, debe buscar el constante crecimiento de las técnicas, orientaciones y metodologías para apoyar el propio crecimiento de mis alumnos en la manera de lo posible. De esta manera podría resumirse una de las grandes conclusiones de este trabajo, sobre todo en lo que se refiere a la primera parte de este.

Por otro lado, en la segunda parte, dedicada al ámbito de las Ciencias Sociales, también se ha tenido en cuenta la importancia que tiene esa adaptabilidad del docente y la necesidad de un crecimiento continuo. Pero, mientras que en la primera parte se centraba más en la obtención de nuevas habilidades y una adaptación a las nuevas realidades sociales, en esta ocasión también se tiene que incluir el aspecto reflexivo de la profesión del docente.

Un docente responsable debe ser capaz de reflexionar sobre su profesión, las materias que imparte, lo que aportan a los alumnos, qué objetivos se ha propuesto para las mismas y cómo desea impartirlas. Mediante esta reflexión es capaz de ejercer su profesión de manera adecuada. Se ha observado mediante el análisis de los retos específicos de las Ciencias Sociales que esta reflexión ayuda en gran parte a superar unas dificultades que lleva arrastrando esta rama de la didáctica. Lo que le sirve para aportar a los alumnos y sociedad una nueva imagen renovada de las mismas y mejorar la experiencia educativa dentro de las aulas, objetivo principal de un buen docente.

Finalmente, también se ha sido consciente de que aun quedan aspectos por mejorar que no dependen exclusivamente de la figura del docente, si no de cómo está diseñado el sistema educativo actual, sobre todo en lo referido en la formación inicial de los docentes. Uno de los requisitos de un buen docente, es el haber obtenido una buena formación desde el inicio, lo que le permite ejercer su profesión al máximo nivel. Hoy en día en las Ciencias Sociales no se da esta situación, por lo que se debe crear conciencia del problema dentro de la sociedad para realizar las reformas convenientes. Nunca se ha de frenar la búsqueda de una mejor educación, tanto mediante un cambio dentro de los docentes, como mediante un cambio en las estructuras establecidas.

En definitiva, la elaboración de este trabajo ha conseguido que obtenga una nueva visión de mi futuro laboral, como de las responsabilidades y deberes que conlleva este puesto. Las propuestas planteadas a lo largo del mismo han sido enfocadas a una mejora de la situación actual, basadas todas ellas en la realidad, siendo alcanzables todas ellas en mayor o menor plazo. Estas giran en torno a una serie de ideas principales: en primer lugar, la formación de los docentes debe ser la mejor y más adecuada desde el inicio, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Sociales, al ser profesionales multidisciplinares. En segundo lugar, que la profesión del docente requiere de un esfuerzo y evolución continua, donde no existen los periodos de estancamiento profesional o cenit de este, si no que mediante la reflexión sobre su profesión y como querer ejercerla y mediante la adaptabilidad a las nuevas realidades del aula y de las nuevas herramientas a su alcance, el docente sea capaz de estar en continuo crecimiento.

Para concluir este trabajo de Fin de Máster me gustaría agradecer la experiencia que me ha aportado este año académico. Creo sinceramente que, tanto los docentes, como asignaturas de este Máster, son conscientes de esta necesidad de cambio en la educación y se esfuerzan por hacer ver al alumnado las posibilidades de innovación que tienen a su alcance y las responsabilidades que conlleva su profesión. Hay un genuino interés por formar a docentes al máximo nivel, lo que se observa en la experiencia obtenida, ya que ha cambiado mi concepción de lo que significa ser docente de manera bastante significativa.

5. Bibliografía, legislación y recursos en línea

- Agencia SINC (2011) Los niños extranjeros tardan como mínimo seis años en adquirir la lengua de la escuela. Recuperado de: <https://bit.ly/2QU3QJ>
- Álvarez Molina, I. (2012). Uso de las TICs por parte del profesorado de secundaria. *Redes Educativas*, 1, 1-13.
- Arias, M. (2016). 7 características de los docentes que todo profesional quisiera tener. *Eligeeeducar*. Recuperado de: <https://bit.ly/2DSIaeA>
- Bernabé Villodre, M.M. (2014). ¿Cómo debemos formar al futuro profesorado de Ciencias Sociales? Propuestas para tener en cuenta en material de aproximación curricular, ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29-2, 129-140
- Bernal Martínez, A. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa aurora. *Revista Iberoamericana de educación*. 67, 55-70
- Booth, A. (2000). La tradición de la enseñanza de la historia. Extraído y traducido de: Booth, A. (2000). Creating a context to enhance student learning of history. In A. Booth & P. Hyland (Eds.), *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press.
- Bravo, L. I. (2007) Enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. 381-390
- Deusdad Ayala B. (2010). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 29-39.
- Díaz, P. (2012). Un 40% de los profesores no usa la tecnología en el aula y un 5% no quiere. 20/7/2018, *El Mundo* Recuperado de: <https://bit.ly/2S4Ubki>
- Díe, L. (2012). Aprendiendo a ser iguales. *Manual de Educación Intercultural*. Sevilla: Obra Social
- Felice, M. Armella, J. Picotto, D, Roldán, S. Bang, L. Dodel, M. (2013) *TIC, Educación y Sociedad*. Vol 1. Bogotá: Colombia Digital

- Fuentes, C. (2015). Enseñanza y aprendizaje de historia en el currículum español. En Lima, L. Pernas P. (coord.) Didáctica de la historia. Problemas y métodos pp. 57-80. México: El dragón Rojo.
- García Carmona M. (2015) la educación actual: retos para el profesorado. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 10, 1199-1211
- Gómez, A.L. (1997) La consolidación de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña tras la segunda guerra mundial: culturalismo, civismo y formalismo cognitivo. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 11. 3-30
- Gutián, C. (2008) La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria. En Ávila Ruiz, R.M. Cruz Rodríguez, M.A. Díez Bedmar, M.C. (Eds.). Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. pp. 102-112. Jaén: Universidad de Jaén
- Hayden, T. (2017). Historia de Secundaria. Temas actuales Extraído y traducido de: Hayden, T. (2017). Secondary history. Current themes. In Davies, I. (Ed.). Debates in History Teaching. London: Routledge.
- López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 65, 75-82.
- Madrid, J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. Praxis Pedagógica, 11, 1-15
- Marar. Z. (2013). ¿Por qué las Ciencias Sociales tienen tantas dificultades para justificarse? Extraído y traducido de: Marar. Z. (2013). Why does social science have such a hard job explaining itself? The Guardian Recuperado de: <https://bit.ly/2DOZlsg>
- Marchena, R. (2005). Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Málaga: Ediciones Aljibe
- Martínez Medina, R. García-Morís, R. García Ruiz, C.R. (2017). Bancaja Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Merchán Iglesias, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 21, 33-51

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017. Recuperado de: <https://bit.ly/2DOoGba>
- Morales Galindo, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. Formación de la Ciudadanía. las TICs y los nuevos problemas
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, 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. Boletín Oficial de Aragón, núm. 105, de 26 de mayo de 2016, pp. 12640-13459. <https://bit.ly/2FzQS3c>
- Palacio, C. (s.f.). ¿Las Fuentes del currículum de Ciencias Sociales? Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS). Madrid, 131-136
- Pellicer Palacín, M. (2009). La diversidad cultural en el aula un reto, una oportunidad. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2, 699-708
- Peña Collazos, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. Magistro. 2, 223-234
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 24, 7-18
- Prats, J. Santacana, J. Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J (coord.) Didáctica de la Geografía y la Historia. pp. 51-64. Barcelona. Editorial GRAÓ
- Rodríguez, M. (2015). La tecnología avanza más rápido cada día. Euroresidentes Recuperado de: <https://bit.ly/2qxCj6k>
- Soriano López, M.C. (2004). Las TICs en el profesorado en ejercicio de Ciencias Sociales. Análisis de sus conocimientos y necesidades de formación. Formación de la ciudadanía. 1-16.
- Study International Staff. (2015). La importancia de las Ciencias Sociales. Extraído y traducido de: Study International Staff. (2015). The Importance of the Social Sciences. SI News. Recuperado de: <https://bit.ly/2KkqGIv>
- Suárez, M. A. (2011). Enseñar historia. Íber: Enseñar Historia Perspectiva de un alumno de máster en formación del Profesorado, 68, 55-64

- Tejedor, F.J. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*. 64, 21-43
- Tenaglia, P.R. (2016). *Las TICs en el aula: Narrativas de práctica docente y gestión directiva*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Vivalta, M. (2000). Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Pagés, J. Estepa, J. Travé, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. pp. 115-139. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Wiggins, G, McTighe, J. (2005). *Diseño curricular: mejor 'hacia atrás'*. Extraído y traducido de: Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.