

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario del Profesorado E.S.O.,
Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas
y Deportivas

Andrea Ballarín Audina

Universidad de Zaragoza

*ESPECIALIDAD
GEOGRAFÍA E
HISTORIA
FACULTAD DE
EDUCACIÓN*



ÍNDICE

• Introducción	2
• Justificación de la selección de proyectos	7
• Reflexión crítica de los proyectos	11
• Conclusiones y propuestas de futuro	19
• Bibliografía	24

INTRODUCCIÓN

La Educación es un asunto complejo, en el que hoy en día se enmarañan cantidad de discursos; muchos de ellos cayendo en la redundancia y en la repetición. Muchas palabras que se hallan inconexas, desvinculadas de la realidad de las cosas. Muchos textos y tesis dicen lo mismo. Este discurso que algunos autores¹ denominan gaseoso dificulta modos alternativos de pensar y se crea un círculo vicioso en cuanto a cómo debería perfilarse una buena formación y cuáles son las características de un buen profesor.

Epistemológicamente la visión de la enseñanza ha variado con el tiempo con bastante celeridad. Las perspectivas cambian y la legislación gubernamental también. Las concepciones educativas fluctúan según las ideas preconcebidas de unos colores u otros. Especialmente en el campo que nos incumbe como son la Geografía y la Historia. En los años 70 se produjo una racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos que requería una planificación exhaustiva. En los años 80 se produjeron una serie de reformas educativas que subrayaron la importancia del currículo y en los años 90 se abogó por una organización, administración y gestión de los centros de enseñanza. Sin embargo, actualmente son los profesores quienes están en el foco de atención. Para ello, me dispongo a ilustrar las cualidades que debe tener un buen docente después de consultar diferentes fuentes y haber experimentado la profesión dentro de un centro educativo de prácticas.

Un buen profesor debe educar, no debe limitarse a la enseñanza de cuestiones académicas sino que su afán debe ir más allá, porque ayuda al alumnado a crecer y madurar intelectualmente y de forma personal. En la educación no prima la mera transmisión de conocimientos o habilidades, se buscan actitudes y valores integrados en las competencias. Se busca calidad de aprendizaje acompañada de una calidad humana, de una educación moral. De ahí que el proceso de aprendizaje vaya ligado a un proceso emocional. No es un solo un proceso cognitivo e intelectual por lo que el docente debe cuidar al tiempo su relación con el alumnado, la dimensión emocional.

La realidad es que en el aula se dan cantidad de procesos educativos y podemos hallarnos ante aprendizajes intencionados o no intencionados. Debido a este hecho, el profesor debe ser consciente de lo que supone cada uno de ellos. La enseñanza intencionada es descrita como una dimensión más formal que engloba las obligaciones habituales del mero hecho de ser docente. Empero, la enseñanza no intencionada, de dimensión más informal, es la que podemos identificar con más facilidad en un docente de talante educador. En estas situaciones no intencionadas también educamos ya que somos un modelo de conducta e identificación constantemente. Esta enseñanza se manifiesta en las actitudes, los valores y las motivaciones de los alumnos, lo que denomina Morales Vallejo², área de influjo. Aunque estos contenidos no estén presentes en la intención formal,

¹ Nóvoa, A. (2003) *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Towards a teacher training developed inside the profession*. Revista de Educación, 331, 203-220.

² Morales Vallejo, P. (2009) Ser profesor, una mirada al alumno. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 99-158.

son muy importantes. El modo en el que se desenvuelve, su actitud... son efectos que trascienden la dimensión cognitiva. Lo informal es determinante y el profesor debe saber se encuentra dentro del plano de lo verbalizado dentro del aula.

Además, el buen profesor debe de ser consciente de que los alumnos le evalúan continuamente, de manera informal y espontánea por lo que el quid de la cuestión es saber cómo le perciben, obtener un feed-back. Para ello, a través de las relaciones interpersonales y el diálogo además de los cuestionarios de evaluación podemos saber cómo es la fotografía que se tiene del docente. A pesar de ello, los cuestionarios siempre deben de ser analizados con esmero ya que la información recabada no es siempre fidedigna. Por ello, las fuentes de información deben ser numerosas y estar contrastadas.

Asimismo, el buen docente debe incluir en sus funciones la autoeficacia, porque los alumnos deben saber que son capaces, valiosos y útiles. El aprendizaje afectivo, citado con anterioridad es vital para reforzar el aprendizaje convencional. El profesor debe enseñar conscientemente y activamente para que el alumno sea mejor persona y sepa desenvolverse dentro de la sociedad de su tiempo. Para llegar a un aprendizaje significativo y profundo el profesor no debe improvisar, ser consciente de lo que hace y de lo que se debe corregir cuando se enseña. De este modo las intenciones y los hechos se transforman en frutos.

La profesión docente se debe considerar como una oportunidad para ayudar. La obligación profesional, además de prestar un buen servicio, es ayudar a aprender, no enseñar. Además, se debe poseer una responsabilidad ética y moral porque se debe ser consciente del impacto que se tiene en los estudiantes. El profesor debe cuidar su praxis y sus actitudes frente al alumnado. El trabajo del docente consiste en la construcción de prácticas docentes que conduzcan a los alumnos hacia el aprendizaje. Para ser docente, debemos de entender que no basta con dominar un determinado conocimiento, es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones.

Del mismo modo, la formación tiene en la profesión docente un gran papel. Debe ser continua, además de la formación psicológica y académica, debe haber una formación pedagógica. Es necesaria una reelaboración constante, una transformación deliberativa. El trabajo docente no se traduce en una mera osmosis porque supone una transformación de los conocimientos; obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales. Se debe aceptar la responsabilidad de la profesión y ésta conlleva una actualización constante.

Especialmente en el caso de las Ciencias Sociales ya que esta materia ha sido fruto de controversia a lo largo del tiempo. La didáctica de la Historia ha suscitado debates en los que se subrayaba el peso político a la hora de tomar decisiones o las diferentes escuelas científicas e ideologías, dejando ver la falta de consenso efectivo para los contenidos en la E.S.O. Sin embargo, los conocimientos deben enmarcarse dentro de una sociedad pluralista que aboga por la democracia y que potencia la identidad, la tolerancia, la solidaridad y la

participación responsable³. Los profesores de Ciencias Sociales tienen que ser capaces de acompañar al alumno en su procesamiento de información, la recogida de datos, la búsqueda de interpretaciones y la posterior elaboración de conocimientos en el aula. En trabajo está muy alejado de la extendida y errónea imagen de un carácter enciclopedista de contenidos y de esa poca trascendencia al estudio de la materia que muchos miembros de la sociedad comparten⁴. El tiempo histórico y el espacio geográfico no engloban meros listados memorísticos sino que incluyen cada uno connotaciones sociales y económicas que permiten abordar el conocimiento profundo de la sociedad⁵.

La realidad es que las licenciaturas y grado que dan acceso a la carrera de docente en Ciencias Sociales no contemplan esa necesaria didáctica vital en el aula para crear aprendizajes significativos sino que focalizan la salida hacia un perfil de especialista-investigador. Los planteamientos clásicos se han quedado obsoletos por lo que son necesarias unas maneras de formación más flexibles e innovadoras⁶. Esta afirmación se debe aplicar pues en la esfera universitaria como en la clase de secundaria.

Otro aspecto a tratar dentro de la profesión son las expectativas que tiene el profesor, pues influyen en el alumno. Estas expectativas cambian o modifican la conducta en el profesor y como consecuencia modifican la actitud del alumno. Existe una predisposición, ya sea la información previa positiva o negativa. No existe una percepción neutra. La información puede condicionar nuestras expectativas, y tienden a cumplirse ya que cambiamos nuestra relación con los alumnos, independientemente de que esperemos más o menos de ellos. Las conductas triviales y sutiles con llevan que la profecía se cumpla por sí misma. Para paliar este efecto el docente debe ser equitativo en sus conductas físicas o verbales. Las actitudes deben ser positivas. Se debe cuidar a todo el alumnado, la obligación profesional del docente es con todos sus estudiantes. La discriminación debe estar fuera de lugar y hay que buscar el éxito de cada uno de los alumnos independientemente de la situación en la que se halle.

Hay que cuidar que el efecto Pigmalión no se transforme en el efecto Golem, si las expectativas son negativas, los resultados serán negativos. Al igual que el efecto Galatea que estipula que si las expectativas son positivas el alumno tendrá éxito. Las expectativas son un factor importante, en realidad es la valoración inicial la que tiene mayor peso porque predispone hacia una dirección u otra. Sin embargo, “el hábito no hace al monje” y eso lo debemos tener en cuenta. En cualquier caso, hay que evitar la desconfianza y la sospecha

³ Canals Cabau, R. *La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011.

⁴ Guitián Ayneto, C. *La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008, ISBN 978-84-691-0631-0, págs. 101-112

⁵ Souto Gonzalez, J.M. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal, Col. La estrella polar nº 11, 1998.

Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. Mérida, 2001.

⁶ Alonso Gutierrez, A.M. *Acerca del nuevo modelo de formación del profesorado*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008.

Parcero Torre, C. *La Mediación Educativa, una materia necesaria en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008.

ante alumnos que parecen estar abocados al fracaso. Se deben extremar las conductas para mejorar y establecer un trato equitativo positivo hacia todo nuestro alumnado.

Otras características que el docente debe comportar son tener fe en los demás, ayudar a descubrir sus posibilidades y los recursos de los que dispone, ofrecer ayuda, no juzgar o condenar etc. Éstas deben traspasar la conducta meramente sutil y transformarse en comportamientos enraizados en el día a día.

Para que estas actitudes se den en el aula debe haber una comunicación fluida entre ambas partes. Debe prevalecer un estilo positivo en la relación con los alumnos para que puedan desarrollar sus habilidades y aptitudes correctamente y en un óptimo clima de aula. Las preguntas orales de distinta índole son un recurso muy significativo a la hora de aumentar la comunicación entre el docente y los alumnos. Al mismo tiempo, mantener una correspondencia con los estudiantes ya sea formal o informal ayuda a mantener un canal de comunicación abierto donde la confianza y el respeto sean las máximas.

Igualmente debemos tener en cuenta uno de los aspectos nodulares de la profesión docente: la evaluación. Ésta no es solo un instrumento para calificar, se tiene como verla como una oportunidad para obtener algo más. Debe ser un método eficaz de informar al alumno a tiempo y un método óptimo para condicionar como estudia el alumno. El docente no debe centrarse en la calificación. Los exámenes no deberían mostrar meras notas. Estas pruebas deben realmente informar de los errores al alumnado, debe ser donde realmente se muestren los verdaderos objetivos de la asignatura y se consoliden los conocimientos adquiridos. El profesor debe interiorizar que la evaluación comunica mucho y de manera eficaz.

El contexto en el que nos movemos no ilustra la antigua concepción romántica del profesorado, no hay una función misionera. Estamos centrados en el aprendizaje significativo y profundo de los estudiantes a través de experiencias significativas. También es importante como se enseña. Los profesionales de la educación se exponen en el aula porque “el profesor es la persona y la persona es el profesor” Es imposible separar las dimensiones profesionales y personales. El método Stravinski no es tan fructífero como muchos piensan. “Enseñamos lo que somos y en aquello que somos, se encuentra lo que enseñamos” sostiene Antonio Nóvoa⁷. La profesión docente engloba la capacidad de relación y comunicación además del trabajo en equipo, vital en centros educativos en los que la programación, el talante del currículo y las actividades son consensuadas. A la par que el equipo docente es consciente de su responsabilidad social y la importancia de la comunicación pública con el resto de la comunidad educativa.

Las condiciones de trabajo de los profesores dependen mucho de la atmosfera de sus clases. En un reciente estudio de la Universidad de Valencia⁸, los alumnos determinaron que un buen profesor es aquel que respeta a sus alumnos, el profesional que es abierto y que tiene capacidad de escucha. Es decir, un profesional competente, buen comunicador

⁷ Nóvoa, A. (2003) *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Towards a teacher training developed inside the profession*. Revista de Educación, 331, 203-220.

⁸ Gargallo López, B.; Sánchez Periz, F.; Ros Ros, C., Ferreras Remesal, A. (2010) *Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores*. Revista iberoamericana de Educación, 51-4. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>

que se prepara sus clases. El profesional que combina sus atributos científicos, técnicos y pedagógicos para enseñar y educar con humor y simpatía.

La realidad de esta profesión es que los quehaceres se acumulan. A pesar de hallarnos solos frente al alumnado es necesario trabajar en equipo dentro de un entramado burocrático y respetando la legalidad vigente. La función educadora no es un camino fácil sino que es costoso pero que supone una mayor recompensa en la vida del alumnado y del propio docente.

JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Los proyectos que se han seleccionado para el análisis crítico son la Unidad Didáctica y el Proyecto de Evaluación e Innovación de la docencia e Investigación en Geografía e Historia. A continuación se justificará su elección para este trabajo de fin de Máster.

El Proyecto de Evaluación e Innovación de la docencia e Investigación en Geografía e Historia, es muy interesante para el estudiante de Master debido a la tarea de investigación-acción a la que se enfrenta. El denominado *Teacher research* tiene como objetivo mejorar la práctica educativa. A través de la evaluación, innovación y mejora llegaremos a un conocimiento valioso. Este conocimiento no es universal ni generalizable porque se remite a situaciones determinadas en contextos concretos. A pesar de esto, es un conocimiento importante; aunque limite los hallazgos nos permite reflexionar. Se recaban datos, se observa y se mejora consecuentemente.

Este proyecto permite al alumnado del Máster reflexionar sobre la práctica de la enseñanza. Se subraya la toma de responsabilidad de las acciones y decisiones implantadas en el aula⁹. Para ello, el alumnado del Máster se convierte en un “profesor experto” o crítico que valora la forma de actuar de un compañero de profesión, de otro profesional. La función del “profesor experto” es ser capaz de interpretar el aula críticamente, para comunicar conocimiento y experiencia. La meta es mejorar identificando e intentando resolver los problemas relativos a la enseñanza.

En definitiva, se impulsa el aprendizaje, la clase de aprendizaje que implementa la efectividad dentro del aula; al tiempo que el profesional mejora su labor docente. Esto se consigue a través de la recogida de datos y la reflexión sobre la práctica. Debemos comprender las situaciones prácticas del aula para obtener una información preciosa que conformará nuestra visión docente. Gracias a este método de mejora se abandonan unas posiciones más tradicionalistas y tecnicistas y se abraza una manera más autorreflexiva de enseñar.

Un aspecto vista para elegir este proyecto fue la participación del alumnado con su conformación. A través de los *focus groups* pudieron expresar su punto de vista. Fue bastante importante que se les tuviera en cuenta porque no estaban habituados a estos canales de comunicación.

⁹ Rossouw, D. (2009). *Educators as action researchers: some key considerations*. South African Journal of Education, 29, 1-16.

Hemos de tener en cuenta que este proceso de investigación de la práctica docente es vital para desarrollar una buena praxis. Según Elliott¹⁰ “se necesita construir un corpus de conocimiento común para poner en práctica sus propios fines y valores educativos y reivindicarse como profesionales”, es decir, no debe ser un proceso privado. Para que estos estudios de caso sean útiles y fructíferos se deben comparar y debatir dentro de la comunidad educativa.

El estudio de casos pone el foco en la perspectiva sobre la enseñanza y la metodología de la labor del docente. Sin embargo, a pesar de la minuciosidad que comporta la recogida de datos no es un método objetivo. Existe una subjetividad. El enfoque que se adopte supondrá una reflexión sobre las creencias del docente sobre la enseñanza y sus intenciones y/o actuaciones en el aula. Así, otra de las razones por la que este proyecto es tan sugestivo para analizar es la posibilidad de ver las discrepancias que posee el trabajo del profesor. Ya sea por irregularidades dentro de su propio quehacer diario o por hándicaps marcados por el currículo, la institución donde imparte clase o los propios tutores del alumnado.

Otro aspecto interesante que incluye este trabajo de investigación es la posibilidad de baremar modelos. Saber si se sigue un paradigma en el que el docente es un mero transmisor de conocimientos o si es un facilitador el aprendizaje es necesario. Hay que conocer si el acento está puesto en sí mismo o en los estudiantes. Para ello nos ayudaremos de unas herramientas específicas, la entrevista en profundidad, los ya citados *focus groups*... que presentaran la realidad del aula.

La entrevista al tutor tiene gran peso, especialmente porque es conformada por el alumno. La que se utilizó en este proyecto contemplaba aspectos sobre la asignatura de las Ciencias Sociales, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la tradición educativa con la que se identifica así como de las intenciones que tiene el profesor. También prestaremos bastante atención al cuestionario que se ha seguido aunque no fuera todo lo claro que se necesitaba.

El objetivo de esta tarea es comprender al docente, *verstehen*¹¹; entender los motivos y creencias que mueven al mismo. Para esto se vuelven a recapitular las metodología clásicas que enmarcan la acción docente. A través de las teorías y clasificaciones de diferentes autores se revisan de nuevo estas perspectivas. Algunas centradas en el desarrollo del estudiante, de talante psico-educativa, otras más didácticas, o más encaminadas al ámbito laboral o económico, o incluso más académica y tradicionalista.

Por otro lado la elección de la Unidad Didáctica, supone una autoevaluación del trabajo realizado. Esta actividad supuso adaptarse al marco legal vigente e investigar entre proyectos editoriales de Geografía e Historia. Esto fue debido a que el centro de prácticas

¹⁰ Elliott, J. (2011) *The Educational Action Research and the Teacher*. Action Researcher in Education, 1(1), 1-3.

¹¹ Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 5

Escuelas Pías, de denominación creativa, no seguían ningún libro de texto por lo que los alumnos creamos nuestro propio material, los conceptos a incluir dentro de la Unidad siguiendo las directrices generales que se determinan en los documentos oficiales.

La investigación fue bastante complicada porque se tuvo que reflexionar sobre el corpus de conocimiento. Esta tarea supuso ser el agente que delimita el corpus, y para ello nos preguntamos qué es lo que debían saber los alumnos. Este ejercicio meditado supuso reflexionar sobre nuestra propia educación secundaria y qué conceptos útiles para el futuro se habían dejado en el tintero anteriormente.

La búsqueda de información, compiló desde ejercicios didácticos de las propias editoriales a blogs de otros profesionales docentes. El abanico fue muy amplio en el que se incluyeron obras de arte, mapas, fotografías y otros recursos de carácter digital como el *Power Point* o los vídeos.

La Unidad Didáctica permite establecer los objetivos de aprendizaje deseados teniendo en cuenta la dinámica y metodología del centro así como los objetivos concretos que se persiguen. Para ello, creamos actividades en las que los alumnos desarrollen experiencias significativas y den lugar a un aprendizaje profundo. Hay que hacer uso de la creatividad y ser original para captar la atención del alumnado que desarrollara la tarea. Sin embargo, para que estas se desarrollen correctamente se debe tener en cuenta el desarrollo evolutivo del alumno y su capacidad psico-cognitiva. Uno de los objetivos fue adecuar el contenido a las capacidades reales de los estudiantes.

Esta actividad plasma muy bien la toma de decisiones como futuro docente. Se comprende el contexto social del área en el que el centro se establece. En nuestro caso, el enclave del barrio de San Pablo pone de relieve la variedad de culturas y etnias, el gran número de familias desestructuradas o las necesidades especiales del alumnado. Para estas últimas la adaptación curricular no existe como tal, es decir, no es personalizada. El sistema en el que se enmarca el centro ya determina que independientemente de cuáles sean las necesidades del alumnado que todos tienen la misma facilidad y mismas oportunidades.

La realidad es que este proyecto ha servido como puente para la preparación de la docencia profesional. Por ello, es una buena elección para analizar. Los alumnos tenían la meta de aprender trabajando, de desarrollar aptitudes elementales para el futuro. Didácticamente hemos intentado que a través de experiencias relacionadas con el conocimiento histórico puedan implementar su andamiaje mental de la materia. Además, hemos deseado ampliar su visión de la historia a través del análisis, de la interpretación, de la síntesis de ideas. La meta consistía en que pudieran emitir juicios propios, que se entendiera el conocimiento histórico como científico, antidogmático y provisional. Los alumnos debían tener en cuenta que este corpus está abierto a cambios según los resultados de las nuevas investigaciones.

Otro aspecto relevante es la posibilidad de determinar dentro de una pequeña libertad, la elección de la tarea o cometido a desarrollar por los alumnos en esta unidad: una exposición oral representada. Las unidades didácticas de este centro, Escuelas Pías, incluyen una tarea a realizar en grupos por todos los alumnos. En ésta se desarrollan muchas de las competencias y se evalúa por medio de una rúbrica. En el proyecto se incluyen actividades de investigación, originalidad, creatividad y manejo de las TIC. Sin embargo, es enmarcada en una metodología muy constructivista a la que se intentó dar un toque sociopolítico y didáctico dentro de lo posible. La verdad es que el profesor preparaba unos pequeños pildorazos expositivos y luego se transformaba en un guía. Los alumnos se ceñían a la rúbrica presentada por el docente y controlaban su propio tiempo.

Esta actividad ha sido también escogida por la posibilidad que supuso evaluar al alumnado. Una de las funciones que recoge este proyecto son los procedimientos de evaluación en los que se determina qué valorar y como calificar. A través de la observación, la rúbrica y otros instrumentos determinamos la calificación del alumno al tiempo que se le reporta un feed-back constructivo para que mejore.

Las pruebas escritas también han sido una de las razones por las que se ha elegido este proyecto debido a que era vital poner de relieve en programa que el centro de Escuelas Pías estaba llevando a cabo. Se conoce como examen bimodal y recoge dos partes, una más práctica y otra de carácter más teórica o memorística. En la primera el alumnado se sirve de los recursos utilizados en el aula libro, cuaderno etc. para completarla y en la segunda solo puede usar los conocimientos adquiridos a través del estudio. De esta manera, junto con las actividades propuestas en el aula que se desarrollan por grupos, la observación y la nota de pizarra, se consiguen aúnan los recursos suficientes para evaluar al estudiante.

En definitiva, el análisis de estos dos documentos o proyectos es verdaderamente importante dentro de la formación docente porque supone un ejercicio de autoevaluación. Primero se evalúa el trabajo del tutor del Prácticum y se aprende a interpretar datos y situaciones reales de enseñanza-aprendizaje dentro de un centro escolar. Segundo, tras realizar una unidad didáctica y llevarla a cabo con un grupo de estudiantes podemos plantearnos cambios para el futuro o cómo habrían sido las cosas si hubiéramos podido determinar e implementar todos los aspectos de la misma.

REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS PROYECTOS

Primeramente, podremos el foco en el Proyecto de Evaluación e Innovación de la docencia e Investigación en Geografía e Historia, especificaremos en qué consiste, cómo se ha llevado a cabo y los resultados y conclusiones que hemos alcanzado.

Este proyecto consistía en una investigación profunda de la praxis y metodología seguida en el aula por parte del tutor. La indagación se estipulaba entorno a un modelo determinado, de Daniel Pratt, después de haber sopesado otros como el de John Biggs y Catherine Tang, el modelo de Michael Prosser y Keith Trigwell (ATI) o el modelo presentado por Juan Ignacio Pozo. Desde nuestro punto de vista el modelo de Pratt se acercaba más a nuestro comedido, pues tenía variedad de categorías, sus cuestionarios eran óptimos y acotaba más la información.

Pratt expone su problema porque no contempla una única visión de la enseñanza. Cree que no todos los individuos pueden alcanzar el conocimiento bajo la misma horma de aprendizaje constructivista. Entonces, las investigaciones anteriores sumadas a los resultados adquiridos en estudios internacionales, refrendaron la idea de que no hay una única visión del aprendizaje ni de la enseñanza. Pratt diferencia entre cinco paradigmas de enseñanza que valen para ayudar a los docentes a identificar y justificar sus diferentes perspectivas y acciones en el aula. Se analizan someramente a continuación:

La enseñanza como transmisión que es la orientación más común en la enseñanza media y superior. El alumno es un mero “contenedor” listo para ser llenado de conocimiento. Este aprendizaje al ser aditivo debe valorar la no sobrecarga del alumno. Si se quiere aumentar la cantidad de conocimientos se debe centrar la exposición en la estructura interna del contenido. El feed-back se limita a simples errores y mejoras en el trabajo además el docente pasa la mayoría del tiempo hablando. Algunos autores las denominan carencias pero la expertez del docente por la materia el que empuja al alumno a interesarse por la misma.

Otra clasificación es la visión de la enseñanza como desarrollo o transformación conceptual. La meta fundamental es “desarrollar progresivamente en el alumno las formas complejas de razonar y resolver problemas”. El profesor debe conocer a sus alumnos, cómo piensan y que creen sobre lo relacionado con la asignatura para partir desde ahí y proporcionar un nuevo conocimiento o una forma mejor de resolver problemas a los que se enfrentan. El objetivo es la construcción de un andamiaje o red efectiva que habilite la construcción a partir de experiencias nuevas, de conexiones cognitivas fuertes a de conocimientos previos o remodelar esas conexiones para que el nuevo contenido encaje. El docente guía, tras valorar los conocimientos previos, al alumnado a pensar y razonar.

La siguiente perspectiva considera al estudiante como “aprendiz” del aprendizaje, se le pone a trabajar en situaciones reales. Se transforma la identidad del estudiante además de desarrollar sus competencias y estructuras cognitivas. “El progreso de los estudiantes está marcado por su capacidad de actuación” sostiene Pratt.

La enseñanza concebida a partir de la nutrición del estudiante o fortalecimiento engloba que los alumnos “están motivados y son productivos cuando trabajan en los temas y problemas sin miedo a fracasar”, cuando sucede esto es cuando los alumnos son “nutridos” por el conocimiento porque el logro es fruto de su esfuerzo, no existe un *locus de control externo* alto. Se debe conocer al estudiante, responder a sus necesidades y anhelos, estos docentes proporcionan retos y apoyan a sus alumnos, esto es bastante arduo de conseguir si nos hallamos ante grandes grupos con necesidades diversas.

En la perspectiva de la enseñanza como vehículo para la reforma social, los profesores utilizan esta perspectiva introducen sus ideales a los alumnos y suelen creer que su ideología es nodular para una sociedad mejor. Son instrumentos del cambio social y suelen causar una impresión muy notoria y duradera entre sus alumnos.

Todas estas perspectivas se incluyen en un cuestionario que el tutor del centro de prácticas tuvo que responder (TPI), 45 ítems, cada perspectiva incluye 9 preguntas, de las cuales 3 responden a la subescala de creencias, 3 a la de intenciones y por último otras 3 a la de acciones. De éste obtuvimos unos resultados algo confusos y no muy determinantes. Aunque elegimos esta vía debido a que el cuestionario online facilitaba la recogida de datos y se trataba de forma aséptica los resultados, sin emitir juicios de valor subjetivos, no se obtuvieron unos datos tan concretos.

Nuestra labor de fenomenólogos no termina aquí, ya que la entrevista en profundidad¹² también supuso una parte de la investigación, la observación activa¹³ así como los *focus groups* en los que intervino parte del alumnado. La primera herramienta fue muy exhaustiva. Quizá algo larga pero directa en cuanto a su objetivo. La entrevista comportaba aspectos muy diversos como la tradición educativa del docente, su visión de la asignatura, el rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y del propio docente, cuestiones relativas al currículo etc.

La entrevista engloba una conversación entre iguales pero el entrevistado está en el foco de mira y debemos hacerle sentir cómodo. El tutor intentó ser bastante expositivo pero como sabemos, el informante nunca lo es al cien por cien. Tras un lento despertar se aumenta el rapport y el docente se siente más a gusto. Inicialmente la entrevista invitaba a hacer preguntas descriptivas, sin respuestas estructuradas. Intentamos no juzgar durante este ejercicio al informante y lo aceptamos como es. La escucha activa es uno de los

¹² En Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 100-123.

¹³ En Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

factores que más ayudan a la hora de que el entrevistado esté calmado y cooperativo. Invitamos a que se extienda por si quiere puntualizar ciertos aspectos o desdecirse en otros aunque el entrevistador también utiliza el parafraseado para mejorar la concreción.

La realidad es que hay que tener buena mano para que una entrevista aporte información valiosa y no meramente trivial. Se suman en este ejercicio algunas preguntas más directas que marcan parte del ritmo de la entrevista y permiten concretar ciertos aspectos de la metodología docente o corregir misinterpretaciones del informante. En este caso no hemos hallado muchas incongruencias pero si es cierto que el entrevistado puede sostener algo que en realidad no siente o practica. Por eso tenemos otros instrumentos como la observación o los *focus groups*.

La observación activa o participante¹⁴ se “entromete” en el entorno natural del alumnado y el profesor. Durante el estudio se participa en las actividades y se toman notas de manera banal pasando desapercibido. No se puede comprender en toda su extensión la información recibida si no nos sumergimos en la atmósfera del aula. El observador debe baremar los datos recabados e interpretarlos tras su registro. Este proceso es complicado porque el análisis requiere diferenciar entre rutinas e irregularidades, cambiar el prisma de la investigación en diferentes ocasiones etc. No debemos olvidar que los informantes son piezas clave en el estudio por lo que el clima entre las partes debe ser relajado y colaborativo.

Los *focus groups*¹⁵ contemplan una entrevista en pequeños grupos de alumnos. Se llevan a cabo en una atmosfera distendida y educada que desarrolla un dinamismo interno y que da lugar a un *brainstorming* muy fructífero. El alumno de Máster ocupa el rol de moderador y registra la información cuidadosamente.

Los resultados obtenidos a través de todas estas herramientas fenomenológicas son muy valiosos. El TPI muestra que la perspectiva predominante es *Development*. Ésta proclama el desarrollo de estructuras mentales ricas y complejas para alcanzar un andamiaje optimo y conectar ideas y conceptos. Uno de los aspectos nodulares de este paradigma es que hay que conocer de dónde parte el alumnado para que esta línea de acción funcione. Empero, existen otras visiones muy cercanas como la de *Apprenticeship*, de corte más profesional. Sin embargo, la menos presente es la relativa al pensamiento crítico y al cambio social, *Social Reform*.

La entrevista subrayó la importancia para el docente de la noción de causa-consecuencia en el aprendizaje del alumnado. Supimos que no es un profesor acomodado en su puesto y busca nuevas maneras de innovación. No es un especialista en la materia de Ciencias Sociales ya que procede de Magisterio e inicialmente su área de expertez eran las

¹⁴ En Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

¹⁵ En Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Págs. 111-125.

Ciencias Naturales. Sin embargo, investiga a menudo y su departamento es puntero en nuevas metodologías pedagógicas. A pesar de sostener que las sesiones expositivas deben ser de calidad pone el acento en las experiencias del alumnado, suficientemente significativas para conectarlas con los conceptos aprendidos. La reflexión e interiorización son importantes, por ello se llevan a cabo actividades autoevaluativas. Entiende que hay una educación emocional desde su perspectiva constructivista. Sostiene que el docente no debe ser un ser rumiante que decodifica conocimientos al alumnado, sino que es guía, consejero etc. Además no olvida la labor de auto análisis que el docente debe hacer para mejorar y optimizar los resultados de sus alumnos.

A través de la observación hemos constatado que el docente hace hincapié en las formalidades evaluativas como la rúbrica. La participación es muy usual en el aula y se potencia constantemente. Los alumnos respetan a los compañeros, al docente y el turno de palabra es inviolable. Las críticas constructivas entre iguales y por parte del profesor ayudan a mejorar un alumnado que es responsable cuando trabaja en equipos. En las pruebas escritas se establece de forma precisa lo que se demanda y en la memoria de reflexión¹⁶ se potencia la capacidad de mejora del alumno. El docente ayuda a solventar problemas y además suma anécdotas en el discurso para una mejor comprensión conceptual.

En los *focus groups* hemos intuido que los alumnos consideran la metodología positiva, muchos querrían sesiones expositivas más cortas y hacer más trabajos en grupo. Sin embargo la realidad que vislumbramos es que los alumnos se dedican a lo que más les gusta pero no a lo que deben mejorar. Es decir, las experiencias son positivas pero reiterativas en muchas ocasiones, a pesar de haber un cierto mimetismo con los compañeros, la mayoría de alumnos no salen de su zona de confort.

De los resultados obtenidos con este proyecto tan profundo podemos subrayar varias conclusiones. En general hay una concordancia con las intenciones y la práctica docente. Sus ideales educativos se corresponden con lo que se lleva a cabo en el aula, respecto a las actividades propuestas y el programa que marca la hoja de ruta, especialmente las aulas temáticas y el examen bimodal desarrollado por la Universidad de Barcelona¹⁷. El desarrollo de competencias marcado por la legalidad vigente se alcanza con creces y las experiencias vividas en el aula permiten crear una serie de conexiones para comprender los conceptos óptimamente. En cada sesión la impronta del paradigma de *Development* está presente. Además las habilidades sociales, el tener don de gentes en público, la expresividad y la comunicación, se priman como cualidades vitales en el futuro del estudiante.

¹⁶ Erikson, Erik H., I. H. Paul, Fritz Heider, and Riley W. Gardner. *Psychological Issues; Identity and Life Cycle, Studies in Remembering, On Perception, Event Structure, and Psychological Environment, Cognitive Control*. New York: International, 1959. Print.

¹⁷ Este modelo fue desarrollado por el profesor Pere Marqués. Lleva implantado en el centro durante más de un lustro y potencia las dos modalidades en las pruebas escritas, una de carácter memorístico y otra de carácter más práctico. Para más información: <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>

Sin embargo, el programa es deficiente en ciertos aspectos. Las sesiones expositivas son cortas y la interacción profesor alumno se reserva para la parte práctica de la sesión. Las redundancia y parafraseo como habilidades comunicativas brillan por su ausencia por lo que muchas veces los alumnos pierden la conexión con conocimientos previos o son incapaces de diferenciar entre ideas primarias y secundarias. Estas sesiones expositivas que hemos citado se limitan a los contenidos mínimos, los suficientes para promocionar. Por ello, podemos concluir que este sistema aparca la excelencia y prefiere el avance en bloque del grupo, muchas veces en detrimento de los más brillantes.

Además, al ser un currículo sin adaptación para los alumnos de necesidades especiales debido a las diferentes herramientas de innovación pedagógica que se siguen, algunos de los alumnos se quedan atrás¹⁸.

Por otra parte, la creatividad se potencia muchísimo en las actividades prácticas y los alumnos son muy partidarios de la libertad que tienen dentro del aula. Sin embargo, esta creatividad fagocita parte del contenido intelectual que queda relegado a un segundo plano. La verdad es que pocos alumnos van más allá, la investigación no se potencia fuera de los conceptos establecidos. Las experiencias que denomina el profesor como vitales para enfrentarse a la vida se quedan huérfanas de contenido innovador en la mayoría de ocasiones. El aprendizaje profundo y significativo está presente pero nos preguntamos a qué coste, si el profesor es un mero guía de conceptos mínimos.

Existen pequeñas incongruencias en el discurso del docente como la importancia que subraya del pensamiento crítico en el aula en la entrevista, mas tras la observación podemos ver que no está presente en la misma. Es un aspecto secundario y recesivo, como el cambio social. Éste ya marcado en el TPI es inexistente, preocupante si cabe en un barrio de carácter obrero y de amplia población inmigrante.

Hay cuestiones chocantes para nosotros ya que no se reflexiona sobre el contenido. Los conceptos aprendidos no se repasan o se debaten, no hay una interiorización sobre los modos de vida u otros aspectos que permiten deliberar sobre el pasado. Se recapacita y reflexiona sobre cualidades propias del alumnado, importantes en la educación emocional y la autoestima. Las cualidades que se han adquirido, la actitud y la preparación de cara a una prueba escrita u oral son algunas de ellas. Es importante esta educación emocional mas no debería ser excluyente.

Respecto al proyecto de la Unidad Didáctica, emplazado en Segundo de E.S.O A y B, se ha de recalcar las grandes conexiones que guarda con el primer trabajo de investigación. Inicialmente porque el futuro docente o alumno del máster se debe plantear cómo quiere hacer las cosas. Siempre dentro del margen de maniobra del que dispone. Esa es la cuestión determinar qué planteamiento debemos tomar a la hora de impartir nuestras clases. Sin

¹⁸ Algunos como hijos de inmigrantes que deben repetir el curso por el poco apoyo al refuerzo del castellano, pocas soluciones a alumnos con déficit de atención etc. Sin embargo este sistema tiene buenos resultados con alumnos hiperactivos o que sufren de dislexia o dislalia.

embargo, la creatividad está limitada. La metodología la marca la institución escolar por lo que no se puede variar mucho el modelo. Seguimos dentro de una ideología constructivista pero intentamos dar una visión más didáctica e intentamos dar pinceladas sobre el cambio social.

En la Unidad Didáctica se distinguen dos áreas. Las sesiones o “pildorazos” expositivos, donde el docente imparte la materia que considera relevante y siempre ajustándose a la programación de la asignatura; y la tarea o parte práctica de la Unidad Didáctica.

Las sesiones expositivas corren a cargo del alumno de Máster. Éste debe documentarse e investigar sobre el tema sobre el que versa la Unidad. Personalmente al tratarla Edad Media me interesó mucho la parte visual. Por ello, se hizo uso de mapas, vídeos, imágenes etc. Siguiendo la línea trazada por el centro, se presenta primero una lista de conceptos al alumnado. Esta lista elaborada por el alumno de máster debía contener todos los vocablos necesarios para obtener la máxima calificación en el tema. Durante la primera sesión se presenta una rutina de pensamiento, *See-Think-Wonder*, ésta nos permite saber los conceptos previos del alumnado y nos ayuda a encaminar nuestras futuras clases.

La investigación sobre las diferentes metodologías y/u opciones a seguir supusieron una reflexión de cómo queríamos hacer las cosas. Después de poner en práctica esta actividad, dispusimos de un tiempo para preparar las sesiones expositivas o “pildorazos”. Éstas debían durar unos 15 minutos por lo que la información que se presentaba debía ser concisa y nodular. Para su elaboración consultamos blogs de otros profesionales, obras didácticas y libros de texto de varias editoriales. Así creamos nuestro propio corpus de conocimiento e intentamos mejorar a pesar de ser principiantes. Después de cada sesión con un grupo de Segundo de E.S.O. se procuraba evitar ciertos fallos cometidos o estar más preparado ante las posibles preguntas de los estudiantes.

La Unidad Didáctica también engloba una parte práctica. En ésta el “futuro profesional” podía elegir entre un abanico más amplio. Personalmente se eligió una Exposición oral representada, en la que los alumnos debían presentar un tema de los que conformaban la unidad (arte, política, economía etc.) en formato *Power Point* al tiempo que crear una pequeña representación teatral que lo ilustrase con su mismo *attrezzo*. Quizá este proyecto fue muy faraónico, ya que se pedía a los estudiante que investigaran como especialistas, crearan una obra al tiempo que se coordinaban y aprendían. Los resultados de este ejercicio fueron bastante positivos pero en general no se obtuvo el resultado deseado pues los alumnos se limitaron a desarrollar su faceta creativa y no se dedicaron a indagar. Muy pocos fueron los que no regurgitaron lo expuesto en clase durante su presentación. La elaboración tuvo más peso en la representación que en la construcción de conocimiento entre todos. En el futuro este aspecto habría que mejorarlo y acotarlo más concisamente ya que los estudiantes lo ignoraron.

Respecto a las pruebas escritas que se tuvieron que esbozar hay que poner el acento en la adaptación al currículo bimodal. Aunque el currículo bimodal permita una adaptación para promocionar a los alumnos que tienen más dificultades también conlleva que los exámenes requieran un menor esfuerzo. Los alumnos están acostumbrados a este sistema en el que la prueba escrita tiene un peso muy bajo respecto a la calificación final. Algunos alumnos ni se presentaron a la prueba. Es cierto que beneficia a algunos pero frena el aprendizaje de otros. Sin embargo, este es el método que por ahora les funciona.

La evaluación del alumnado se complementó además de con la exposición oral representada y la prueba escrita, con la nota de pizarra, la observación y la participación en el aula. La evaluación es formativa, continua, personalizada y criterial, con carácter interno, externo y mixto. Sumamos una partida de coevaluación entre iguales para que refrendara nuestra información obtenida a base de observar en el aula. Las pruebas son eclécticas para llegar a un aprendizaje profundo y significativo que interconexione contenidos. Las metas que se incluyen en la Unidad Didáctica de manera pormenorizada y abarcan desde comprender la vida del medievo hasta identificar estilos artísticos gracias a imágenes.

El proyecto de la Unidad Didáctica fue muy excitante, permitió impartir clase a grupos de diferentes necesidades y anhelos. Sin embargo, se ha de mencionar la limitación del proyecto ya que tenía que concordar con las directrices ya marcadas por el centro. Muchos aspectos se pueden mejorar y añadiría concreción a ciertos aspectos conceptuales. El orden y la claridad de registro son otros aspectos que se deben limar. A pesar de esto, para verdaderamente mejorar en el futuro habría que cubrir las lagunas de las que hemos hablado.

En este punto es donde ambos proyectos guardan la máxima conexión ya que tras realizar la Unidad Didáctica debemos reflexionar sobre nuestra labor docente. La recogida de datos actitudinales como académicos sería vital para aumentar el rendimiento del alumnado y encontrar la llave que facilita su aprendizaje. Para ello, se deben recoger datos en las pruebas escritas, en las de diagnóstico, las informativas que realiza el centro etc.

En resumen, ambos proyectos se complementan el uno al otro para mejorar en la profesión docente. Gracias a los resultados que nos aportan podemos comprender los fallos de nuestra enseñanza para mejorar su aprendizaje.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

De este Trabajo de Fin de Máster podemos sacar numerosas conclusiones. Primero, sobre la profesión docente podemos decir que conlleva un gran trabajo. Los instrumentos con los que se trabaja son muy maleables e influenciables porque son personas. Para que en un aula se dé un aprendizaje profundo y significativo se debe despertar la curiosidad del alumnado, así se sentirá atraído por el tema, indagará y con ayuda del profesor construirá conexiones entre nuevos conceptos y antiguos. Sin embargo la profesión docente se halla bastante denostada. El foco está puesto en los docentes. Los profesores necesitan mayor formación. En 1902, Francisco Giner de los Ríos ya denunció esta situación. La formación del profesorado no estaba incluida en los objetivos curriculares. De aquí a unos años se reconsideró la clase de formación inicial que el docente debía recibir por parte de la clase política y los legisladores. La formación profesional del profesorado es vital y el acceso a la profesión docente también. Los profesores además de estudiar contenidos científicos de diferentes materias o disciplinas, deben interactuar con otros profesionales¹⁹. Se deben compartir experiencias y puntos de vista.

La formación académica o científica es una parte vital de la formación de los profesores pero no debe ser la única. Otros conocimientos son necesarios como la didáctica concreta para cada materia, y también sumaría un periodo de adaptación a la profesión. Sin bien me gustaría subrayar la importancia de impartir una materia que dominas y que veneras, ya que las habilitaciones actualmente no suponen una fidelidad al corpus que muchas veces se desestima en favor de otras facetas docentes. En mi opinión no se debería elegir entre pedagogía y objetividad o expertez en la enseñanza de conceptos.

Así pues, el futuro docente, tras su graduación se enfrenta a un máster profesionalizante. Al acabarlo, a pesar de estar más preparado que con anterioridad, se desenvuelve en una fase de supervivencia y basa su técnica de aprendizaje en el ensayo-error. A pesar de que nos hemos adaptado al marco de la convergencia europea considero que debería aumentarse el periodo práctico unos 6 meses más por lo menos para sentirse más seguro, mejorar las habilidades comunicativas y emocionales así como hacer uso de los diferentes recursos al alcance del docente.

Durante la elaboración de estos proyectos hemos podido constatar que muchas veces las buenas intenciones que se tienen no casan con lo que realmente se pone en práctica. Muchas veces las actividades o tareas programadas no salen como previsto. Otras veces deberíamos replantearnos nuestras formas de hacer las cosas, nuestra metodología y perspectiva sobre la materia, para tener mejores resultados y que los alumnos tengan un aprendizaje más significativo y profundo. Se debe hacer la sesión amena y crear

¹⁹ En artículo de El País del lunes 25 de Octubre 2004. Blanco Nieto, Lorenzo J. *El camino para ser profesor de secundaria y bachillerato*. Aula libre. Sociedad.

experiencias que perduren y les permitan formar un andamiaje útil en el futuro. No hay que descuidar el corpus de conocimiento, expuesto con rigor pero con dosis de humor y simpatía. El objetivo es hacer que el estudiante se sienta atraído por el tema, quiera interactuar y participar demostrando lo que sabe. La sesión expositiva con preguntas colectivas memorísticas e intelectuales ayuda, mas es la constante comunicación entre profesionales lo que más ayuda en mi opinión. Sinceramente considero que ver y escuchar a otros profesionales docentes reporta un nuevo prima educativo y permite innovar o ver los fallos propios con mayor claridad.

Esa porosidad de conocimientos didácticos y pedagógicos entre iguales habilita a los profesionales a proponer novedosas actividades. Otro aspecto nodular es la propia curiosidad del docente. Éste a través de la investigación y la innovación puede reciclar su manera de plantear la enseñanza y el aprendizaje como hemos visto en el proyecto realizado para este Máster. Por ello, considero que el docente debería acudir a cursos de formación continua²⁰ para que este reciclaje se llevase a cabo. ¿Si los alumnos no son los mismos por qué hay que repetir de igual modo siempre lo mismo?

Durante nuestra fase práctica hemos casi mimetizado la rutina marcada por el tutor, sin embargo, el centro ha sido muy abierto y amable con sus alumnos. La creatividad y la independencia se primar mucho pero como hemos citado con anterioridad hay lagunas que deben desaparecer o políticas que deben ser reevaluadas. El examen bimodal es fructífero en general para la mayoría del alumnado pero no para los alumnos más brillantes. Creo que se debería dejar un cupo para aquellos alumnos que además de querer promocionar buscan la brillantez académica o poseen un gran hambre por el saber. Los exámenes deben requerir un esfuerzo, deben ser asequibles que no fáciles, pues no son una mera actividad diaria. El feed-back debe ser constructivo, incluso las críticas. Los alumnos deben saber que tu función además de enseñar, abarca un abanico muy amplio: tutor, confidente, ayudante, modelo de conducta etc.

En cuanto a las clases lectivas se agradece la posibilidad de elección de optativas dentro del Master. Es algunos casos entiendo que deberían recortarse el tiempo de horas lectivas de asignaturas troncales para explorar más asignaturas optativas que el alumnado de máster considera muy valiosas. Se agradece del mismo modo la cantidad de documentos y recursos que se han puesto al alcance de los estudiantes para poder contrastar pensamientos y opiniones.

Para el futuro además de aumentar el periodo de prácticas en los centros educativos, las materias optativas, los cursos profesionalizantes y la comunicación entre docentes subrayo la necesidad de mejorar las prácticas hechas en clase y en trabajos por equipos. Las materias se solapan entre asignaturas, las prácticas se repiten y el esfuerzo que realiza el alumno es bastante bajo en esta situación.

²⁰ Ejemplo: Normas de Higiene de la Voz para docentes. Circular del Departamento de Salud y Consumo y del Hospital Miguel Servet. Servicio de Rehabilitación Foniatria-Logopedia.

Otro tema a tratar es la autoridad del docente. Hoy en día las aulas no son un ejemplo de civismo y educación en muchos centros educativos. La convivencia pacífica ha desaparecido²¹. Esta realidad nos debería preocupar como profesionales, especialmente cuando muchos compañeros sufren el síndrome de estar quemado, *burnout syndrome*²², con sobrecarga emocional en el trabajo, desgaste e insatisfacción. Muchas asociaciones de profesores llevan buscando este anteproyecto de ley, sin embargo este futuro refuerzo de la figura del docente, antesala del estatuto, tiene dos caras. Es cierto que los profesores tendrán más autonomía y poder de decisión frente a conductas dañinas para el clima de aula y el alumnado en general, pero no recoge los abusos que pueden darse en el espacio escolar.

Asimismo, creo necesario introducir dentro de una parte de la educación docente la inteligencia emocional. Este concepto surgió como un concepto científico y una nueva línea de investigación en el área de la inteligencia y las diferencias individuales. Actualmente, muchos consideran este concepto más popular que científico. Sin embargo, el grupo de Salovey y Mayer (1997) cuidadoso y con una metodología rigurosa de evaluación así como una trabajo científico loable establecen que este vocablo es “la capacidad para procesar información relacionada con las emociones, en que la inteligencia y las emociones son los elementos vertebradores de su trabajo”. Tiene que ver con la habilidad de razonar sobre las emociones o sentimientos y la capacidad potencial de estas para guiar y mejorar el pensamiento. Estos eruditos concluyen que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio, cualidades que un docente necesita en su día a día²³.

Otro aspecto a interiorizar es la neuroeducación²⁴. Alejándonos de la visión más científica, el docente debe darse cuenta del poder del cerebro y de la sugestión a la hora de enseñar al alumno. Creo que el profesional de la enseñanza debería saber cómo funciona nuestro cerebro para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La curiosidad es vital dentro del aprendizaje ya que cuando se es curioso, el foco de atención cambia notablemente. “La emoción es el núcleo central de todo aprendizaje” sostiene Mora Teruel por lo que el docente debe interiorizar que nadie puede aprender nada a menos que le motive, que tenga significado emocional. También debemos dominar estrategias de repetición ya citadas para que la memorización se produzca exitosamente. El aprendizaje eficiente es pues el que se haya acompañado de placer. Sin embargo, este autor sostiene que “ hoy, aprender y memorizar son mecanismos que hemos llevado a unos niveles abstractos y de tan alto calado intelectual y social, que se nos escapan (...) Se han ido alejando de las raíces genéticas y evolutivas, de aquel origen donde aprender y memorizar eran tareas fáciles y alegres”. Es necesario pues la ayuda del docente como animador del alumno, el que prepara un clima idóneo para que todos estos ingredientes casen y el aprendizaje se de sin inconvenientes. El binomio emoción cognición es insoluble y los

²¹ Artículo de La Razón, el viernes 7 de Diciembre de 2012. Conquero, B.V; Beltrán, J. *Restaurar la autoridad del profesor*.

²² Rojas, E. (2012) *El síndrome de estar quemado* en Adiós, Depresión. En busca de la felicidad razonable. Temas de Hoy. Cap V, 217-303.

²³ Extremera Pacheco, n. Fernandez Berrocal, F. (2012) *Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad*. Emociones positivas. 209-232.

²⁴ Mora Teruel, F. (2013) *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

profesores debemos llevarlo a nuestro terreno y utilizarlo de modo que el aprendizaje sea profundo y significativo, creando experiencias agradables y duraderas.

Un profesor en definitiva debe tener una visión equilibrada de los alumnos y no dejarse llevar por las expectativas. Debe darse cuenta que en el centro de la instrucción se haya el alumno, que será agente de su propio conocimiento pero que necesitara como colaborador a su profesor como guía del camino correcto. El alumno debe ver las actividades como cuasi-lúdicas sin olvidarse de los objetivos prioritarios de la materia y las competencias a desarrollar en cada nivel académico²⁵. La reiteración y el parafraseo así como preguntas intelectuales son algunas de las diversas técnicas que permiten que la información fluya en el aula. El docente debe allanar el camino a los alumnos para que puedan promocionar y obtener sus objetivos, graduando la tarea en función desde donde partan. Se intentara que haya una visión de conjunto y así los alumnos serán capaces de relacionar conceptos más fácilmente. Hay que tener en mente que el docente es un modelo a seguir y que los alumnos indagan en la propia personalidad de éste, el talante, la actitud etc. Esta actitud está vinculado a la autoeficacia del profesor y su afán por que los alumnos avancen.

La motivación es una de las claves. Los docentes deben aprender a ser buenos coach de sus alumnos y evitar el desencanto en la asignatura. Hay que conectar con las necesidades de los otros y explicar el valor funcional de las cosas. Pendular de la motivación extrínseca a la intrínseca hace que el alumno se implique. Así con estas estrategias desarrolladas el alumno se siente coautor y competente con sus habilidades e incluso disfruta aprendiendo. El desequilibrio también es vital en la profesión docente a la hora de despertar la atención del alumnado. A través de contrastes sensoriales, haciendo pausas, el control del tono de voz se expresan diferentes situaciones en el aula. Sirven para mantener el interés y la valiosa atención antes citada. Todo lo necesario para que el alumnado encuentre sentido al aprendizaje.

Tampoco nos podemos olvidar de las TIC. Creo que hoy en día los centros han avanzado mucho en su inclusión. Personalmente, las concibo como una herramienta solapada al trabajo docente que todo profesor debe ser capaz de manejar, al igual que programas de procesamiento de datos. La adaptación en una sociedad digital dentro del aula es necesaria pues no se debe hacer oídos sordos a esta realidad. Por ello, considero que todos los dispositivos a nuestro alcance deben ser usados tanto por alumnos como por docentes. Móviles, tablets, portátiles, pantallas digitales etc deben incluirse en el día a día del marco educativo, no sólo en mero documentos, con el fin de reforzar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En definitiva, la profesión docente compete gran variedad de áreas, desde la propia especialidad hasta la didáctica o psicología. Lo que es cristalino es que el profesor abarca gran cantidad de cometidos. Conocer la psicología del adolescente, el marco legal vigente, usar bien las habilidades comunicativas, utilizar los recursos que nos proporcionan las TIC, ser un coach motivando y que crea experiencias importantes para el desarrollo cognitivo del

²⁵ Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

alumnado etc. Además debe evaluar justamente al alumnado y a sí mismo con el objetivo de mejorar en el futuro.

En resumen, esta profesión conlleva mucha dedicación y paciencia. Los resultados son paulatinos pero satisfactorios cuando un alumno progresa sin dificultad gracias a la labor de guía de su docente. Sin embargo, siguen quedando algunos aspectos a mejorar si queremos que un futuro próximo nuestros profesores implementen su interacción, resultados y motivación. El camino no está trazado, se necesita mayor formación, más práctica tras años de estudio de contenidos de carácter académico-científico, son necesarios más ejercicios didácticos durante la formación general y especializada que escenifiquen el día a día en el que el verdadero docente se mueve.

BIBLIOGRAFÍA

- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, 1-16.
- Elliott, J. (2011) The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.
- Norton, L., Richardson, J.T.E, Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. *Las tres dimensiones de la perspectiva de enseñanza: creencias, intenciones y actuaciones en Teacher's beliefs and intentions concerning teaching in higher education*. Higher Education, 50, 537-571.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 5
- Canals Cabau, R. *La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011.
- Guitian Ayneto, C. *La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008, ISBN 978-84-691-0631-0, págs. 101-112
- Souto Gonzalez, J.M. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal, Col. La estrella polar nº 11, 1998.
- Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. Mérida, 2001.
- Alonso Gutierrez, A.M. *Acerca del nuevo modelo de formación del profesorado*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008.
- Parceró Torre, C. *La Mediación Educativa, una materia necesaria en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General*. Ministerio General de la Nación, Buenos Aires.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Págs. 111-125.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 100-123.
- Erikson, Erik H., I. H. Paul, Fritz Heider, and Riley W. Gardner (1959). *Psychological Issues; Identity and Life Cycle, Studies in Remembering, On Perception, Event Structure, and Psychological Environment, Cognitive Control*. New York: International, Print.
- M. Sanjuán Nájera et al., "Análisis en la interacción verbal profesor-alumnos", *Revista de Psicología General Aplicada*, nº 128, pp. 555-561.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).

- Noor, K. B. M. (2008). Case Study: A Strategic Research Methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1).
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de psicología*, 13, 71-78.
- Gillies, D. (2006). *Curriculum como construcción social, reflejo de un conjunto de valores* en Gillies, D. A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 38(1).
- Pérez Garzón, J. S. (2008). *La construcción de la identidad en el marco del Estado-nación del XIX* en Pérez Garzón, J. S. ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27. Pp. 37-55.
- Lee, P. *Aprender Historia no puede ser únicamente aprender hechos* en Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44.
- Prats, J. *El interés de la política en la Geografía y la Historia* en Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura. Págs. 91-93.
- Gómez, L.F *Educación para la integración o para la autonomía* en Gómez, L.F (2003). La educación: entre la transmisión y el cambio. *Sinéctica* 23. Págs. 19-25.
- Pinar, W *El currículo como texto político* en Pinar, W. F., Slattery, P. Reynolds, W. M., Taubman, P. M. (). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Publishing. Págs. 243-283.
- Walker, D. F. y Soltis, J. *El proceso de elaboración del currículo* en Walker, D.F y Soltis, J. (1997). *Curriculum and Aims*, 3th edition. New York and London: Teachers College Press. Pág. 53-55. Original: Teachers College Press, 1986.
- VV.AA. (2009) *Historia del Mundo Contemporáneo. Humanidades y Ciencias Sociales*. Primera Edición. Barcelona. Vicens Vives.
- Morales Vallejo, P. (2010) *La evaluación formativa* en *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33-90).
- Morales Vallejo, P. (2009) *El profesor educador* en *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33-90).
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- Sanjuán Nájera, J. et al., *Análisis en la interacción verbal profesor-alumnos*, Revista de Psicología General Aplicada, nº 128, pp. 555-561.
- Rojas, E. (2012) *El síndrome de estar quemado* en Adiós, Depresión. En busca de la felicidad razonable. *Temas de Hoy*. 5, 217-303.
- La Razón, el viernes 7 de Diciembre de 2012. Conquero, B.V; Beltrán, J. *Restaurar la autoridad del profesor*.

- Normas de Higiene de la Voz para docentes. Circular del Departamento de Salud y Consumo y del Hospital Miguel Servet. Servicio de Rehabilitación Foniátrica-Logopedia.
- El País del lunes 25 de Octubre 2004. Blanco Nieto, Lorenzo J. *El camino para ser profesor de secundaria y bachillerato*. Aula libre. Sociedad.
- Extremera Pacheco, N. Fernández Berrocal, F. (2012) *Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad*. Emociones positivas. 209-232.
- Mora Teruel, F. (2013) *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Elías, J.; Tobias, S.E y Friedlander, B.S (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza y Janés.