



Trabajo Fin de Máster

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

Especialidad: Ciencias Sociales

“Una educación emigrante: la búsqueda de una identidad”

Año Académico 2013/14
Camilla Mazzarini
NIP: 693799

Director: Dr. Rafael Pablo de Miguel González

ÍNDICE

	Página
Resumen / Abstract	p. 4
1. Introducción	p. 5
2. La profesión docente entre el marco teórico y la experiencia en el centro educativo	p. 6
2.1 Competencias personales	p. 7
2.2 Competencias profesionales	p. 8
2.2.1 Organizar y animar situaciones de aprendizaje	p. 8
2.2.2 Gestionar la progresión de los aprendizajes	p. 9
2.2.3 Elaborar metodología de atención a la diversidad	p. 9
2.2.4 Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo	p.10
2.2.5 Trabajar en equipo y participar en la gestión de los centro	p.10
2.2.6 Informar e implicar los padres y la comunidad	p.11
2.2.7 Utilizar las nuevas tecnologías	p.11
2.2.8 Proponer un modelo ético de educación	p.11
2.2.9 Organizar la propia formación continua	p.12
2.3 Competencias profesionales en la docencia de Ciencias Sociales	p.13
3. Justificación de la selección de proyectos	p.14
4. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionado	p.15
5. Propuestas y planteamientos didácticos futuros	p.22
5.1 El futuro de las Ciencias Sociales	p.23
6. Reflexiones conclusivas	p.24
Referencias documentales	p. 25
Anexos (Documento Pdf adjunto)	p. 28
a) Documento nº 1: Programación Unidad Didáctica: <i>Periodo Entreguerras (1919-1939): los fascismos en Europa</i>	
b) Documento nº 2: Experiencia de innovación en estudio de caso: <i>“La empatía histórica en la sociedad fascista italiana”</i>	
c) Documento nº 3: Proyecto didáctico según el enfoque por tareas: <i>“Cuaderno de viaje: descubrir la ciudad de Zaragoza con los cinco sentidos y los miles recursos”</i>	

RESUMEN

El trabajo final del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas* (TFM) es una reflexión conclusiva, entre el análisis de los contenidos disciplinares, impartido en el curso académico y la práctica pedagógica realizada en los centros educativos, basada en destacar el perfil del profesorado de Secundaria, en este caso relacionado con la enseñanza de las Ciencias Sociales, los proyectos didácticos realizados y las propuestas de mejora en la cultural profesional docente.

Palabras Claves: Ciencias Sociales, prácticas pedagógicas, proyectos didácticos, perfil docente.

ABSTRACT

The final work of *Máster's Thesis* (TFM) is a concluding reflection, between the analysis of disciplinary content, taught in the academic year and the pedagogic practice done in the Educational Centre, based on the profile of the secondary school teachers, in this case related to the teaching of the Social Sciences, the didactic projects made and proposals for improvement in the cultural teaching professional.

Key Words: Social Sciences, pedagogical practices, educational projects, teacher profile.

Pido disculpa con antelación si en el curso del presente trabajo se encontrasen errores gramaticales y formas incorrectas por no ser redactado por parte de un español nativo. Espero que la lectura sea lo suficientemente clara y correcta para la comprensión de sus contenidos.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación cita: “La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y axiológica¹.” Todos los sectores sociales comparten la idea de la importancia de la educación en la vida de los ciudadanos para su bienestar individual y colectivo, y para la formación integral que permita hacer frente a los cambios sociales y laborales del futuro. Frente a estos retos destaca la figura del profesorado, que resulta ser el protagonista en crear aquellas condiciones para que todos “los jóvenes alcancen sus capacidades, en el marco de la calidad y de la equidad²” y que maduren competencias curriculares y personales.

El Master de Formación del Profesorado es el puente pedagógico que orienta el futuro docente en sensibilizarse, conocer, analizar e interpretar las tensiones, los dilemas, las complejidades y las diversidades que caracterizan el contexto educativo. La importancia de ese análisis encaja con la propuesta de Schön (1992) de formar la figura del *practicante reflexivo*³, cual actor educativo que sepa conciliar los saberes racionales con la razón práctica, es decir que abra un dialogo con las experiencias para reflexionar en la acción y sobre la acción. Entre los aspectos que esa postura promueve hay la capacidad de dominar la materia con la finalidad de adquirir la seguridad necesaria para ampliar los métodos de investigación con los alumnos o bien orientar el debate hacia el conocimiento. Además entre otros alcances hay la capacidad de acumular saberes relacionados con la experiencia, evolucionar hacia la profesionalización, prepararse para asumir una responsabilidad política y ética, hacer frente a la complejidad de las tareas, valorar los recursos y aumentar la capacidad de innovación.

Los ámbitos objeto de ese trabajo analítico son los siguientes:

- la profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo;
- la justificación y reflexión crítica sobre los proyectos desarrollados;
- las propuestas y aspiraciones futuras de la profesión docente.

La *definición del perfil del profesorado* propone un análisis de las características significativas del buen profesor vinculadas a las competencias, habilidades teóricas y sus experiencias vivenciales. En particular se primaran, las competencias relacionadas con mi especialidad, las Ciencias Sociales.

La *justificación y reflexión de los proyectos didácticos* es un análisis desde dos perspectivas conceptuales de los trabajos elaborados en el curso de la practica educativa, en este caso será pertinente la elaboración de la unidad didáctica, el trabajo de investigación-innovación y una propuesta didáctica realizada en la asignatura de Enseñanza de la segunda lengua para alumnos inmigrantes. La parte conclusiva es una reflexión sobre las propuestas futuras para la

¹ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación

² ref. nota 1

³ Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesión*. Madrid, Paidós/MEC en PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, GRAÓ, pp. 45-67.

formación del profesorado y la visión emergente de la profesión del docente en la actual sociedad española.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE ENTRE EL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

La definición de las competencias que caracterizan un buen docente está determinada por la interrelación de diferentes factores tales como las necesidades socio-culturales, el significado y rol que se atribuye a la educación, el contexto espacio-temporal, la relación docentes y familia. Las competencias, a decir, reflejan el concepto de transformación relacionados con los cambios sociales, las prácticas culturales, el modo de concebirlas e interpretarlas, también en relación a las diferentes leyes educativas.

Mi propuesta según este sentido refleja una serie de competencias que caracterizan el profesorado en el actual contexto educativo español y que podrían concebirse tales como intenciones educativas y didácticas que preparan la figura del profesorado futuro que está al horizonte.

Un concepto que, según mi opinión, podría resumir el estatus del docente es la definición de *profesorado migrante*, según el significado de los movimientos a los cuales está sometido cada individuo. Además refleja la movilidad de las competencias profesionales, generales y específicas, que tienen que adaptarse a los ejes de renovación de la sociedad y del contexto educativo. Además es un término que he elegido por que responde también a ilustrar la actual situación multicultural relacionada con los procesos migratorios (interno y externo) de la realidad española. Un cambio que, de todas formas, dinamiza y enriquece el contexto educativo, y que al mismo tiempo demanda flexibilidad y accesibilidad a los contenidos, métodos y recursos que se van planeando y definiendo en el diseño curricular.

Igualmente detrás del concepto de *emigración-migración* hay otro aspecto, que es el concepto de búsqueda de la identidad. A decir que entre las competencias del docente hay aquellas características personales que son parte de cada uno y que nos caracterizan de forma determinante frente a los alumnos.

En la definición de las competencias docentes fundamentales en el actual sociedad educativa me he apoyado en los siguientes referentes: Pagés (2000), Perrenoud (2004) y González (2010)⁴.

Además otro estudio de apoyo en examinar los valores personales y profesionales de la docencia es el curriculum de Canadá ⁵ que destaca seis valores fundamentales que tiene que promover el profesorado en educación secundaria. Entre ellos se marcan los siguientes:

⁴ Pagès Blanch, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. En Revista Iber nº 24, Didáctica de las Ciencias Sociales.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. (1º ed.), Barcelona, GRAÓ.
Gonzalez, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*, Barcelona, GRAÓ, [versión electrónica], pp. 315-317.
Recuperado en:

http://books.google.es/books?id=30GUdL7VQvEC&pg=PA315&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v

⁵ Holdaway, E. A., "Perception and Experience", *Canadian Journal*, Toronto, 1999 extracto de: Argudín Vázquez Y. (2007) *Educación basada en competencias*. En *Educación y evolución*, Educar nº 19. [versión electrónica]. Recuperado el 26 de diciembre 2007 en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7587

actitudes morales y éticas, gusto por aprender a aprender, aprender de forma permanente, ciudadanía comprometida, respecto y tolerancia hacia los otros, educación liberal, conciencia ambiental.

2.1. Competencias personales

La importancia de definir las competencias personales está relacionada con las interrelaciones que se generan en el contexto educativo con los alumnos y los otros actores educativos (docentes, familia, asociaciones) y la importancia de la dimensión afectiva y emocional para el desarrollo de sí mismo.

Isidoro González (2010)⁶ destaca dos competencias relacionadas con los aspectos personales y diferencias entre intrapersonales e interpersonales. Entre las intrapersonales subraya la relevancia para el profesorado, como para cada actor social, de buscar un equilibrio, armonía y serenidad individual, fundamentales para el desarrollo emocional y afectivo en aula y fuera de ella. La importancia de concienciarse de la relevancia y la influencia que tiene el comportamiento, la actitud y la expresión del docente en aula permite gestionar de forma diversificada las situaciones y potenciar respuestas positivas para mejorar la convivencia.

Por otro lado, las competencias interpersonales se refieren en crear relaciones positivas con los demás y realizar proyectos comunes. Además esta competencia se asocia con la sensibilidad y capacidad del profesorado de activar una disposición de apertura, diálogo, respecto y comprensión de las situaciones vivenciales de los alumnos. Además, siempre González, subraya que “trabajar para alcanzar la madurez personal no se limita a disponer de información, ni a una actividad únicamente intelectual, es una actividad vivencial profunda y permanente, de carácter personal y profesional.”⁶

A raíz de estas reflexiones se enlaza unos de los temas centrales tratados en el curso de la asignatura de *Interacción y convivencia en aula*, o sea el rol del profesor educador, que según Morales Vallejo (2010)⁷ es la capacidad de educar, en el sentido de *educere*, guiar cada alumno hacia la mejora y la madurez personal e intelectual. Además un docente educador, sigue comentando el autor, tiene que:

- aceptar las responsabilidades de ser un posible modelo de identificación para sus alumnos;
- buscar activamente oportunidades de comunicación y relación educativa;
- considerar la profesión docente como una oportunidad para ayudar y servir a los demás.

El educador - entrenador es también el buscador de calidades y de potencialidades, pero antes de todos el docente tiene que analizar y potenciar sus calidades personales y sociales en relación a sus alumnos para que su enseñanza sea eficaz y el aprendizaje de los alumnos significativo y profundo. La conciencia de ser educador enseña que esa labor no se tiene que limitar la transmisión según una perspectiva académico-tradicional, sino impulsar actitudes que orienten, estimulen y sobre todo activen comportamientos didácticos y psico-educativos.

Un concepto que ha sido analizado en diferentes momentos y contextos disciplinarios del Master (asignaturas de: *Interacción y contexto en aula* y *Atención a los alumnos con*

⁶ ref. nota 4.

⁷ Morales Vallejo, Pedro (2010). *El profesor educador* [versión electrónica], Santander, Universidad Pontificia de Comillas, 2010 [Consulta: 18 de Junio de 2012] <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa>

necesidades específicas de apoyo educativo) ha sido el término *resiliente*⁸ que resumen, según mi opinión el reto central para cada individuo.

La resiliencia, desde la perspectiva de la psicopedagogía, es la capacidad humana de superar las dificultades, es la aptitud de reaccionar positivamente frente a situaciones críticas y fortalecer la propia identidad.

En la práctica educativa es fundamental que el profesor, sea conciente de la dificultad de ese reto, proceda en una autocrítica continua y formativa para mejorarse, alcanzar una relación significativa y dinámica con sus alumnos, y sobre todo crear aquellas condiciones que promuevan el desarrollo cognitivo, intelectual, social y personal.

La base de este cambio está insito en las creencias, las opiniones y los valores según los cuales cada uno desempeña su rol social y educativo, es un trabajo personal que orienta la progresiva definición de un modelo docente completo.

La apertura a la afectividad, según mi opinión, evidencia mi forma como decente de definir auténticamente mi compromiso con los educandos, en desear de forma sincera el desarrollo personal, su madurez, la afirmación de su autonomía, libertad, independencia, según la práctica específicamente humana de alcanzar el bienestar y la armonía entre los demás.

2.2. Características profesionales

Entre las competencias profesionales he seguido las referencias que comentaba anteriormente y al mismo tiempo he valorado otro concepto que es la importancia, desde un punto de vista profesional de concebir la educación como una continuidad. A decir, la definición de las siguientes competencias es compartida con algunas adquisiciones y características didáctico-educativas de la escuela primaria por la relevancia de concebir el proceso educativo como un camino continuo e integrado con los diferentes niveles escolares.

Entre estas competencias destacaría:

1. organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. gestionar la progresión del aprendizaje;
3. elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo;
5. trabajar en equipo;
6. participar en la gestión de la escuela;
7. informar e implicar los padres;
8. utilizar nuevas tecnologías.

2.2.1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

En la tradición académica de dar clase los profesores no controlan realmente las situaciones de aprendizaje en las que se sitúan los alumnos. Los que realmente aprenden son los que disponen de medios culturales por que aunque la enseñanza se dirige formalmente a todos, en una ilusión de la igualdad, identificada con la igualdad de trato. En la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, hace hincapié la necesidad de imaginar y crear otras situaciones de aprendizajes, como situaciones amplias, flexibles, abiertas que hacer referencia

⁸ Barudy Labrin, J. (2005). *La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia*. En *I Jornades Menors en edad escolar: conflictes i oportunitats*, Barcelona, 10-12 novembre, pp. 1-5.

a activar nuevas experiencias tales de investigación, identificación y resolución de problemas. Esta competencia global moviliza otras competencias específicas:

- conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje;
- trabajar a partir de las representaciones del alumno;
- trabajar a partir de los errores y los obstáculos del aprendizaje;
- construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas;
- comprometer los alumnos en actividades de investigación y proyectos didácticos.

En el curso de la asignatura de *Procesos de enseñanza y aprendizaje* se han analizado los aspectos que definen el diseño curricular (metodologías, recursos, criterios de evaluación) con la finalidad de conocer las características de determinados aspectos, en la práctica pedagógica en el centro educativo he podido planear y aplicar determinadas estrategias y comprobar sus eficacia en clase y un determinado tipos de alumnos (brainstorming, problem solving, one minute paper).

2.2.2. Gestionar la progresión del aprendizaje

La tarea del profesor incluye muchas pequeñas actuaciones que van dirigidas a gestionar unas series de factores que coinciden con el espacio y el tiempo y que contribuyen a la creación de un clima funcional de aprendizaje. Estos factores, siguen en armonía con los momentos didácticos que convergen en la práctica educativa. Entre ellos Perrenuod (2004)⁹, destaca la fase pre-interactiva de programación y preparación del que se piensa de hacer; interactiva: de puesta en práctica con las oportunas variaciones en relación a todo aquello programado, derivados de las peculiaridades del momento y del contexto, y la post-activa donde se analizan los resultados a partir de la evaluación.

Unas de las teorías que explican la adquisición de nuevos aprendizajes en el alumno es el proceso cognitivo, definido por Vigotsky, zona de desarrollo próximo o sea proponer situaciones que alcancen empujar a cada alumno hacia la progresión de su aprendizaje. En el curso de la práctica docente he experimentado este tipo de metodología en la definición de actividades o en el planteamiento de preguntas que no repetían el mismo modelo secuencial sino que orientasen a los alumnos en realizar un salto cognitivo para adquirir nuevas capacidades. Esta competencia será desarrollada con más detalle en la comparación de los proyectos didácticos elaborados destacando la importancia del aprendizaje significativo y de la evaluación formativas, cuales factores, entre otros, que primar el alcance de ese reto.

2.2.3. Elaborar metodología de atención a la diversidad

La solución entre la enseñanza frontal ineficaz y la impracticabilidad de la enseñanza individualizada, está la capacidad y flexibilidad docente en organizar el trabajo en clase de distintas formas, romper estructuras rígidas de didáctica, facilitar la comunicación, crear nuevos espacios, la capacidad de percibir simultáneamente múltiples procesos que se desarrollan en aula. Esto se puede realizar utilizando los diferentes recursos para organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno se enfrente a situaciones didáctica más productiva para él.

Esta competencia implica otras, tales el hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase; compartir y ampliar la gestión de la clase, cual espacio activo y dinámico; practicar

⁹ Ref. nota 4

apoyo integrado trabajando con alumnos con necesidad específica de aprendizaje; desarrollar la cooperación entre alumnos.

Destacando esa competencia en relación con la asignatura de *Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo* se tiene que tomar conciencia de la especificidad y la multitud de casos que hay hoy en las aulas respecto a las décadas anteriores. Esto supone unas competencias muchos más específicos en didáctica y en el proceso de evaluación. Frente a esos casos es importante tener un control teórico y práctico y, familiarizarse con las personas, la comunicación, la observación, la intervención y la regulación. Un atención a la diversidad que podría traducirse en sensibilizar los compañeros y proponer una pedagogía activa que desarrolle la cooperación, las interacciones didácticas, sensibles en la gestión de la clase cual comunidad de encuentro, solidaridad, tolerancia, respeto y convivencia.

La experiencia en aula me ha permitido valorar la real dificultad de planear una acción didáctica diversificada, y sobre todo la complejidad en controlar la progresión de los diferentes alumnos. La situación de tener un alumnado con diversidad personales y cognitivas es un hecho que siempre ha existido, lo que ha cambiado es que ahora la escuela es más sensible un la forma de aprendizaje constructivo, por que se ha visto la falta de éxito en los tradicionales metodología.

2.2.4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo

La institución escolar sitúa los profesores en una situación muy difícil: deben enseñar entre 25 y 35 horas por semanas, a adolescentes de diferentes edades y con un diferente historial y proceso de aprendizaje. Cada docente espera que cada alumno se implique en su trabajo, manifieste el deseo de saber y la voluntad de aprender. La motivación, todavía, muy a menudo se considera un hecho innato que no depende del profesor. Pero se por un lado Biggs (2006)¹⁰ subraya la complementariedad del esfuerzo, seguramente un peso relevante en dirigir y guiar la acción didáctica está en las manos del docente. Entre los aspectos que destacaría hay la importancia de planear un camino didáctico y epistemológico conciente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los conocimientos previos de los alumnos y de los mismos intereses y actitudes del grupo clase. Entre las actividades eficaces se podría incluir el hecho de instituir y hacer funcionar iniciativas de grupo, negociar con las clases las reglas y las obligaciones. Favorecer proyectos e investigaciones personales o grupales.

2.2.5 Trabajar en equipo y participar en la gestión de los centro

La evolución del contexto educativo se aproxima al trabajo cooperativo entre profesionales. Eso se evidencia por la intervención de diferentes profesionales que colaboran el los centros cuales orientadores, tutores, docentes con habilidades de apoyo a los alumnos con discapacidad, gestión de actividades extraescolares (en el caso de Zaragoza se destaca el PíEE). Se promueve también la continuidad educativa de un año a otro como factor de éxito escolar, pero sobre todo el concepto de continuidad va junta con el desarrollo progresivo del alumno que tiene que ser tomado en cuenta a lo largo de los diferentes ciclos y cursos educativos.

¹⁰ Biggs J., Biggs JB. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. En: http://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=iMYeIgA_JJsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=biggs&ots=s4IVl28NJ5&sig=Yhwe9rbyqSjGeyU7QKsamaYyeaM#v=onepage&q=biggs&f=false

La importancia de esta competencia es, como comentaba en el punto anterior, primar el contexto educativo cual núcleo educativo y pedagógico donde cada miembro colabora para su mejora y para impulsar actividades y proyectos que respondan a las necesidades de cada actor educativo.

2.2.6 Informar e implicar los padres y la comunidad

La implicación y participación de los padres y del entorno comunitario es un factor, profundizado en la asignatura de los *Aspectos sociológicos del contexto de la actividad docente* que refleja la importancia, de la participación a la vida activa de la educación de los hijos, a la construcción de un contexto educativo productivo y eficaz, además en implicarlos en la construcción del conocimiento. La importancia de la comunidad es la forma de apoyo que tendría que promover el docente para buscar colaboración en iniciativa y proyectos didácticos. Respecto a los padres, en el contexto escolar nos encontramos con diferentes relaciones profesorado y padres frente al contexto didáctico o la conducción de las clases. El profesor se considera un profesional calificado y espera que los padres confíen en él. Pero no basta con reclamar eso, el docente tiene que mantener su confianza y estabilidad y eficacia en sus estrategias y educarle en comprender los métodos más adecuados a nivel didáctico. Y su relación con el conocimiento les incita a valorar la justa respuesta, en apoyar la acción docente y las estrategias novedosa, cual la experimentación, la reflexión sobre los errores, la exploración, el debate. La coherencia y la continuidad tranquilizan a los padres.

2.2.7 Utilizar nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC o NTIC) transforman nuestra manera de comunicar, trabajar, y pensar. Las competencias que se pide a los docentes es aprovechar las tecnologías cual apoyo en la enseñanza, para hacer clases más claras, interactivas, para cambiar de paradigma y concentrarse en la creación, gestión y regulación de situaciones de aprendizaje. Frente a las nuevas tecnología el profesorado tiene que desarrollar un actitud crítica, utilizarlas cual medio didáctico y no como repetición digital de la tradicionales clases académicas. De hecho reputo que las Tics tienen la potencialidad real de reforzar los trabajos pedagógico y didáctico, permite crear situaciones de aprendizaje enriquecedoras, complejas y diversificadas. Además hoy ha una continua oferta de redes educativas que apoyan la actividad didáctica entre estas destacaría: Edmodo, Sharemylesson¹¹ que proponer iniciativa, forum y debate entre docentes para compartir y buscar recursos para las actividades en aula.

2.2.8 Proponer un modelo ético de educación

Cuando se habla de ética en el contexto educativo no me refiero solamente a la asignatura de *educación a la ciudadanía*, según lo que consta en el curriculum oficial establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE/2006). A decir que la competencia de formar jóvenes ciudadanos, según una formación en valores y una conciencia moral y cívica, no está cerrada en un límite horario, sino extendida a todos el contexto educativo dentro y fuera del aula.

¹¹ The Economist (2013). *La scuola digitale*. Recuperado el 13 de septiembre en *Internazionale*, nº 1017, pp. 48-50.

Además, es por un lado una competencia personal por el relieve y la forma de ejercerlo de cada profesor, pero al mismo tiempo es una responsabilidad y profesionalidad educativa que el docente tiene adquirir. El actual contexto escolar, como he podido analizar en curso de la asignatura del *Interacción y contexto en aula*, se presenta con una variedad y diversidad de situaciones de violencias, conflictos, prejuicios raciales y culturales que es importante conocer y analizar para limitar sus incidencias o evitar que se verifiquen. Por eso, el docente tiene que, por un lado saber lo que hacer desde el desarrollo actitudes, comportamientos y acciones. Tiene a decir que tomar conciencia de la situación, asumir sus responsabilidades y desarrollar capacidades de comunicación y dialogo con los alumnos, utilizar y aprovechar cada momento didáctico para transmitir esa sensibilidad hacía la justicia social, ser perspicaz, atento, negociador de reglas con los alumnos. La razón, el respeto a la palabra y al debate con y entre los demás es central para avanzar hacía una sociedad democrática y civil. Según mi opinión, es significativo desde un punto de vista ideológico, la desaparición de esa asignatura según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE/2013), pero desde el punto de vista de la actividad docente hay alternativas a estas normativas. A decir siempre es posible, según la implicación de cada uno, encontrar nuevos espacio y situaciones para transmitir valores y crear una convivencia civil y moral.

En el curso de la práctica, esta competencia me ha guiado en la presentación del tema de la unidad didáctica por la importancia de trabajar el contexto de los fascismos históricos y transferirlo a la realidad cotidiana, abrir debates sobre los derechos humanos y crear momento de reflexión para comprender la naturaleza humana y explicar por que pasó o por que podría o no podría volver a pasar. En este práctica he valorado desde el lado personal y humano la funcionalidad real del curriculum, de los contenidos, o sea el hecho de ser un medio, un puente de enlace no solo para aprender contenidos o desarrollar su aprendizaje sino para crecer, formar y guiar la búsqueda de un equilibrio y una serenidad antes de todos compartiendo experiencias con los demás.

2.2.9 Organizar la propia formación continua

Esta última referencia es la que resume todas las anteriores, en el sentido que ninguna competencia es estable, sino al revés, como comentaba al principio, cambian, se movilizan y se pueden perder. Es por esto que tiene un papel determinante la formación continua, es verdad que cada uno es diferente ahora respecto a cuando empezó el Máster, pero si se quiere seguir en la formación esta capacidad reflexiva o critica no está completa con esta memoria final, el futuro docente necesita enfrentarse con otros contextos u otras experiencias para mejorar, cambiar, rectificar. En la realidad educativa, el docente tiene que ponerse al día, adaptándose a situaciones una evolución. En este sentido, las ciencias sociales también nos preparan y nos orientan para adquirir aquella herramienta (conocimiento, sensibilidad, recursos, capacidades) necesaria para dar un significado a la progresión nuestra profesionalidad. Las transformaciones además están relacionadas con la identidad de cada uno, a decir que es una implicación individual de abrirse al aprendizaje y a las experiencias. El concepto de formación continua está relacionado con la idea de reflexión crítica y auto-evaluación porque permite desarrollar y consolidar conocimientos y autoevaluarse.

Además destaco dos factores que pueden promover esa continuidad, por un lado la importancia de abrirse a nueva experiencias o sea buscar modelos o referencias pedagogías y didácticas en el entorno local, nacional, europeo, internacional. Considero valioso y productivo el dialogo con otros profesionales, formadores para conocer y valorar otras

experiencias didácticas. Por otra parte, la formación continua puede desarrollarse en el contexto educativo creando proyectos comunes entre profesorado y padres, entre profesorado y alumnos, o sea promover iniciativas que reflejan la importancia para cada actor educativo, ser protagonista y autor de su experiencia vivencial. El tener un objetivo común es, según las palabras de Hargreaves (2005)¹², el *empowerment* o sea el sentimiento de tener poder en definir y destacar decisiones, mejorar y dinamizar cada competencia, a diferentes niveles y al tener derecho y conciencia de poder cambiar la experiencia educativa de cada uno.

Analizando esta competencia desde la visión de la práctica realizada he constatado, entre la docencia, la dificultad y carencia de propuesta didáctica interesada a promover situaciones de aprendizaje comunes o compartidas con el centro educativo. Lo que he destacado han sido sobre todo iniciativas más relacionadas con innovaciones didácticas con alumnos con altas capacidades o iniciativas aisladas del departamento de orientación del centro educativo. Lo que si he echado en falta ha sido la motivación e interés del profesorado en crear situaciones significativas de enseñanza y aprendizaje por y con los alumnos. La implicación de la docencia tendría que ser un marco educativo imprescindible para crear ambientes educativos con una tradición pedagógica progresiva y una atención y sensibilidad constante a las necesidades personales, cognitivas e intelectuales de los alumnos.

2.3 Competencias profesionales en la docencia de Ciencias Sociales

El marco que caracteriza la enseñanza de cada disciplina es el dominio de sus conocimientos por la capacidad de tener una visión más amplia y crítica de un determinado ámbito disciplinar. Lo que reputo central además de este hecho es que detrás de esta evidencia didáctica está la competencia necesaria que es la de controlar los contenidos con suficiente maestría y criticidad para reconstruirlos en situaciones de nuevos aprendizajes abiertos, complejos y diferenciados con los alumnos de Secundaria. En particular en Ciencias Sociales estos saberes reflejan una realidad en permanente construcción, difícil de interpretar desde la perspectiva actual. Un punto de partida es ser conciente según las palabras de Pagés “de los obstáculos que se interponen entre la mente, los intereses de los alumnos y su propuesta de aprendizaje”¹³. Uno de los valores que tiene que primar el docente es lo de primar la apropiación activa y la transferencia de conocimientos, sin pasar por exposiciones rígidas según el orden prescrito en los índices de contenidos.

Esa destreza, que comentaba anteriormente, en la gestión de situaciones y de contenidos, exige un control de los conocimientos y de la *matriz disciplinaria* según lo que comenta Develay (Perrenoud, 2004)¹⁴, o sea el conjunto de conceptos, preguntas, paradigmas que estructuran un conocimiento. Sin este control, la unidad de los conocimientos está perdida, los árboles esconden el bosque y la capacidad de reconstruir una planificación didáctica a partir de los alumnos y de los acontecimientos se ve debilitada.

¹² Hargreaves, A. (2005). *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Springer. En Hernández C., Flores-Kastanis, P. *El papel de la inteligencia emocional en el proceso docente de asignar significados a un cambio educativo*, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa [versión electrónica] http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0386.pdf

¹³ Ref. nota 4.

¹⁴ Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, GRAÓ, Barcelona, pp. 45-67.

De ahí la importancia sobre todo para esta disciplina de saber identificar los conceptos y las competencias claves entorno a las cuales organizar los aprendizajes y fijar prioridades y la dinámica de los trabajos en clase.

Además otra aportación en definir las competencias de la docencia en Ciencias Sociales la proporcionan Porlán y Rivero (1998) subrayando la aportación de las didácticas específicas y de los saberes meta-disciplinares en constituir “un primer nivel de integración epistemológica y de transformación de significados que facilitan la formulación de los contenidos del conocimiento práctico profesional”¹⁵.

Además las Ciencias Sociales marcan la responsabilidad educativa de crear condiciones y herramientas para que los alumnos interpreten las realidades que les rodea, busquen sentidos a su vida real.

“Es necesario- reflexiona Pagés- también ponerse en el lugar de los alumnos e intentar comprender su mundo con el fin de buscarle significado y sentido al conocimiento escolar; y es necesario adquirir la capacidad de tejer y destejer ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos”.¹⁶

Entre las competencias didácticas destacaría la importancia de promover actividades y tareas de investigación y debates en común transmitiendo al alumnado esa concepción de los cambios y de las diferentes interpretaciones de la Ciencias Sociales. Además proporcionaría una metodología basada en investigar las fuentes y comprender las evoluciones históricas relacionadas con el contexto espacial y la acción antrópica del hombre.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Entre los trabajos más significativos que he elaborado en el curso del Master de Formación de Profesorado he destacado los siguientes:

- Unidad Didáctica: “*El periodo entreguerras (1919-1939): los fascismos en Europa*”;
- Proyecto de Innovación educativa: “*La empatía histórica en la sociedad fascista italiana*”;
- Proyecto didáctica según el enfoque por tarea: “*Cuaderno de viaje: descubrir la ciudad de Zaragoza con los cinco sentidos y los miles recursos*”.

Los tres trabajos han sido realizados durante el curso del segundo cuatrimestre, en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Ciencias Sociales y Practicum II* la unidad didáctica; en la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa de Ciencias Sociales y Practicum III* he desarrollado el proyecto de innovación educativa; mientras en la asignatura de *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnos inmigrantes* he realizado el proyecto del itinerario didáctico según el enfoque por tareas.

Para una lectura y un análisis completa de los diferentes proyectos reenvío a la sección de Anexos en el apartado final de la presente memoria.

La unidad didáctica y el proyecto de innovación (estudio de caso) han sido parte integrante de la práctica educativa realizada en el centro educativo IES El Portillo en Zaragoza para la

¹⁵ Porlán, P., Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias Sociales*, Díada, Sevilla, p. 84.

¹⁶ Ref, nota 4.

asignatura de Ciencias Sociales en dos clases del 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El tema de la unidad didáctica fue determinado en acorde con el ritmo escolar o sea con las temáticas en programas al momento de la realización de la práctica docente en los meses de marzo y abril del 2014.

Su elaboración tuvo cuales referentes curriculares la Orden de 9 de mayo 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte y los documentos del centro educativos cuales el Proyecto Curricular de Etapa (PCE) y la programación didáctica elaborada por el Departamento de Historia y Geografía del centro educativo IES El Portillo de Zaragoza del curso escolar 2013/2014.

Los aspectos centrales de la unidad didáctica han sido las tres fases según las cuales está caracterizada: el planteamiento inicial, la realización en aula y la reflexión conclusiva sobre aspectos positivos y negativos en el curso de la puesta en práctica.

En la elaboración de la actividad en aula he valorado la importancia de dominar los contenidos disciplinares para el diseño curricular, y sobre todo por la realización y creación en aula de condiciones de aprendizaje productivo y significativo.

La elaboración de una unidad didáctica, como dice Sobejano (2009), es antes de todo “una experiencia de enseñanza y una hipótesis de trabajo”¹⁷ a decir que está sujeta a las dinámicas de las clases y de los alumnos, y además de con la capacidad y competencia del docente en aprovechar las situaciones y contenidos que se van comentando.

El **proyecto de Innovación educativa** ha sido elegido por la relevancia de una metodología de investigación en la actual formación del profesorado y cual transformación del paradigma didáctico en aula. La definición del estudio de caso, según la estrategia elegida, destaca en particular por el marco de investigación cualitativa y ha sido elegido por profundizar el contexto de la unidad didáctica. A decir, justo el marco teórico del estudio de caso subraya la consideración y valoración del contexto por esto habiendo trabajado en la unidad didáctica el contexto fascista he decidido centrar la investigación sobre el estudio sistemático de este particular momento histórico.

El **proyecto didáctico** según el enfoque por tarea elaborado en el curso de la asignatura del “*Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnos inmigrantes*” aunque destaque por contexto temático, tiene su justificación en el empleo de una metodología didáctica que valora el enfoque por tareas y está diseñado según un marco teórico de proyecto de innovación que permite comparar entre la anterior propuesta de estudio de caso con ese planteamiento que podría ser empleado en la organización y diseño de actividades didácticas de diferentes disciplinas.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

Las propuestas didácticas elaboradas reflejan la progresión y concreción de los contenidos disciplinares del Master hacia una mayor claridad y concienciación de la importancia de la enseñanza y del rol docente en educación.

Las tres diferentes propuestas didácticas elaboradas en el curso del Master de Formación de Profesorado tiene cual marco de identificación la superación de un perspectiva tradicional

¹⁷ Sobejano M., Sobejano J., Torres P. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria*, Madrid, editorial Tecnos.

didáctica y el interés en promover un nuevo paradigma que se centre en la didáctica y en el desarrollo psico-educativo de los alumnos. A decir, que el desarrollo y planteamiento de los trabajos ha valorado la búsqueda de estrategia y la elección de contenidos en acorde con el fomentar la implicación, la experiencia educativa del estudiante y la progresión de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Igualmente se ha tenido en cuenta el desarrollo cognitivo y evolutivo de los alumnos en el sentido que se ha diseñado actividades en armonía con la capacidad de implicación racional, la significatividad conceptual, la progresión cognitiva en la elaboración de tareas, y los intereses del alumnado.

El análisis reflexivo procede en la definición de las siguientes comparaciones:

- análisis entre trabajar según un enfoque de innovación-empatía y el enfoque por tareas;
- examen del planteamiento curricular según el marco de la unidad didáctica y el curriculum por tareas;
- análisis entre unidad didáctica y proyecto de innovación (estudio de caso).

Procediendo con orden, en examinar los dos proyectos didácticos de innovación-estudio (a ver si hacer referencia a la investigación) de caso y proyecto por tareas considero que desde una perspectiva didáctica y psico-educativa pueden resultar complementarios por el hecho de permitir monitorear los progresos del aprendizaje y crear una negociación en aula con los alumnos. Mientras el aspecto que más les diferencia es el momento del planteamiento, o sea la potencialidad de la investigación-estudio de caso en revelar la complejidad y el carácter dinámico del mundo social.

La elaboración del trabajo de innovación ha sido caracterizada por primar la implicación del alumno y comprometer la motivación docente en la búsqueda de una metodología adecuada para alcanzar un nivel empático en comprender la perspectiva histórica de diferentes personajes en una época determinada.

El proyecto por tareas ha sido un trabajo que ha primado la progresión cognitiva e intelectual de los alumnos y ha implicado al profesorado en elegir y diferenciar la secuencia entre ejercicios, actividades y tareas. Según una mirada didáctica, ambos proyectos valoran la importancia de la estructura y definición previa del trabajo, pero el proyecto de innovación según el estudio de caso en el momento de su desarrollo en aula refleja una mayor flexibilidad y adaptabilidad. Eso quiere decir que en el planteamiento de una investigación de esta tipología lo que se verifica en aula está sujeto a imprevistos y variables didácticas y pedagógicas; mientras en el proyecto por tareas, de alguna forma el docente diseña las actividades de forma más estructuradas y además puede modificar su planteamiento en el momento en que los alumnos no alcancen los niveles de aprendizaje previstos. Estos factores nos hacen reflexionar sobre el hecho de que el profesorado tiene que saber manejar por un lado la situación en aula y por otro el mismo recurso didáctico. La novedad de la investigación es justo la posibilidad de valorar diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje entre docente y alumnos; mientras en enfoque por tareas reduce ese margen de acción por qué está estructurado según unas actividades definidas y cerradas.

Además ambos proyectos valoran al alumno y crean las condiciones para que se desenvuelva como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, imponiendo sus estrategias y necesidades comunicativas mediante la negociación con el docente.

La siguiente comparación entre unidad didáctica y curriculum por tareas permite definir y aclarar con mayores detalles este nuevo enfoque.

Con el término tarea, Zanón (1992)¹⁸ define la unidad organizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizada por reflejar los procesos de comunicación de la vida real diseñada según la interrelación de diferentes factores claves: objetivos, métodos, forma oral y escrita, recursos y actividades, relación entre actores educativos, contexto y valores.

Según esta primera definición se puede comparar con el concepto de unidad didáctica por primar la homogeneidad y coherencia didáctica y psico-educativa. El aspecto que diferencia los dos planteamiento es que por un lado el curriculum por enfoque prima las actividades en relación a los procesos; mientras la unidad didáctica valorar la relación entre competencias y resultados. De hecho el curriculum oficial cual marco teórico que guía la definición de la programación de la unidad didáctica es, según el artículo 6.2 de la LOE 6 de mayo 2006 que determina que el currículo es el “conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. Aunque la unidad didáctica sea una elaboración sujeta a la decisión de cada docente, unos de los aspectos que tiene que reflejarse es la coherencia y la conexión entre sus apartados: objetivos, competencias, criterios e instrumentos de evaluación. Los aspectos más destacables son la capacidad de concretar y definir el camino didáctico del docente con la finalidad de permitirle monitorear su trabajo, la progresión del alumnado y los fallos o los éxitos en la progresión de la enseñanza. Los elementos que destacan son los objetivos didácticos según lo que establece la Ley Orgánica de Educación (LOE/2006, artículo 17 para la Educación Primaria y artículo 23 para Educación Secundaria Obligatoria).

Por otro lado el curriculum por tareas, en este caso se puede asociar a un curriculum por procesos, según la propuesta de Breen y Candlin (Zanón, 1992)¹⁹, que destacan la centralidad didáctica en definir el curriculum según las decisiones que se realizan en el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje, a decir que estas tareas no son secuenciadas ni predeterminadas sino dependen del desarrollo y de los resultados del plan de trabajo, sujeto a negociación entre profesor y alumnos.

Además, según mi opinión, el enfoque por tareas promueve la comunicación real en el aula, espontánea y no estructurada anteriormente; y el mismo profesorado puede valorar las relaciones humanas, la interacción y el clima social y afectivo en el aula. Se fomenta la cooperación en vez de la competitividad, ya que el aprendizaje de la lengua no se concibe como una consecución individual, sino como un logro colectivo, fruto de la colaboración entre alumnos.

Un elemento que destaca este planteamiento pedagógico-lingüístico y que considero clave es la importancia del concepto de tarea final cual objetivo central y reto conclusivo, además destaca cual enlace que une las diferentes tareas parciales y determina una secuenciación lógica y progresiva de los proceso de aprendizaje de una lengua e igualmente permite medir y observar la evolución, las mejoras y las dificultades de los diferentes alumnos en diferentes momentos y fases de la enseñanza.

Procediendo en la comparación entre proyecto de innovación y unidad didáctica, un aspecto que quería destacar es la centralidad del docente en alcanzar el éxito de ambas actividades, a

¹⁸ Zanón J. (1992). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. En (versión electronic http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

¹⁹ Ref. nota 18.

decir que tienen que ser diseñada en forma flexible y diversificadas para ser adaptable a diferentes alumnos, clases, años escolares. El aspecto complementario con el proyecto de innovación, como comentaba anteriormente, es que la realización de un proyecto de estudio de caso, necesita un contexto saldo y fundamentado para poder ser desarrollado. La unidad didáctica en este sentido prepara el camino para el pleno éxito del proyecto de innovación. Además este enfoque es un recurso funcional en la búsqueda de variables útiles para el desarrollo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje. A decir, la innovación alimenta la unidad didáctica y al mismo tiempo necesita un pleno desarrollo del aprendizaje conceptual para su completa evolución y eficacia.

También se reflejan límites comunes, Zanón (1992)²⁰ reflexiona sobre los límites de este enfoque entre los cuales destaca la dificultad, por parte del profesorado, de alejarse del modelo tradicional de enseñanza sujeto a las decisiones y elecciones exclusivas del profesor sin dejar real espacio al desarrollo y a la autonomía del alumnado.

Otros aspectos y potencialidad que destacan estas experiencias se reflejan en la función que asumen los focos temáticos que he destacados para proceder en un análisis aun más específicas de los proyectos desarrollados en el curso del Máster. El hilo conductor que he marcado analiza los trabajos según la perspectiva del aprendizaje significativo y activo, destacando la funcionalidad de la evaluación formativa.

Empezando por una definición general, destacaría la importancia de la investigación en la formación del profesorado, cual punto de colisión entre la práctica y el conocimiento, y demás cual solución didáctica frente a la incertidumbre de la diversidad de los alumnos y de las situaciones en aula. Además, opino que una de las futuras responsabilidades educativas frente a los cambios y la necesidad de renovación del paradigma didáctico y educativo.

Desde un punto de vista conceptual el estudio de caso permite vallar la complejidad social, el carácter dinámico y variable del contexto social y sobre todo permite entrar dentro del contexto histórico, en este caso. Además como comenta Ausubel (1987) “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averiguar lo que ya sabe y enseñar consecuentemente”²¹. Los aspectos significativos del estudio de caso es el equilibrio entre calidad y cantidad a decir que encuentra una armonía entre la diversidad de problema y la capacidad de encontrar resoluciones eficaces y productivas. La diferencia es la capacidad de diseñar con profesionalidad esta experiencia con la finalidad de garantizar una apropiación de nuevas estructuras cognitivas y la capacidad por parte del estudiante de ver su propia evolución. La importancia de la relevancia en el aprendizaje es la capacidad de alcanzar una intensa actividad intelectual, de hecho el estudio de caso permite desarrollar diferentes perspectivas históricas.

Un aspecto además que destaca el estudio de caso, respecto al planteamiento de la unidad didáctica y el enfoque por tareas, es el hecho que esa propuesta de renovación didáctica alimenta la curiosidad, el interés en la investigación, la acción de buscar, descubrir, explorar. En algún sentido las otras reflejan un diseño más rígido y semi-estructurado que está determinados según un proceso que tiene sentido sólo si se siguen con progresión y orden los diferentes pasos. El trabajo de empatía histórica, además, es un proceso que los alumnos viven con autonomía y libertad, expresando opiniones y abriendo debates en grupo. Es un trabajo

²⁰ Ref. nota 18

²¹ Ausubel D. (1987). *Significado y aprendizaje significativo. Un punto de vista cognoscitivo*, Madrid, Editorial Trillas.

que está abierto además a un desarrollo intelectual que puede relacionar entre sí diferentes perspectivas y dimensiones socio-culturales. Por parte de la docencia el trabajo de innovación es mucho más elaborado porque consta en elaborar datos y reflexionar de forma detenida y analítica los diferentes datos recogidos.

El aspecto de la evaluación formativa está estrictamente relacionado con el aprendizaje significativo. Esa evaluación refleja el progreso en el aprendizaje activo, en acción, por el hecho que tiene en cuenta las calidades de la evaluación o sea el control y la capacidad de medición. El aspecto que destaca esa evaluación es considerar el valor de control sólo un medio, por que su real interés y función es aportar informaciones para modificar mantener o cambiar determinados ámbitos de la acción docente. Además se caracteriza por tener un carácter regulador, orientador y de auto-evaluación al proporcionar constantemente una información que permite adaptar, confirmar o corregir el proceso que está desarrollando cada alumno. En el análisis del enfoque por tareas la evaluación formativa está caracterizada por la secuenciación de sub-tareas o tareas intermedias cuyo punto de referencia y reto es la tarea final. Otro aspecto compartido es la experiencia con el real o sea la propuesta de actividades con las cuales el alumno encuentra la funcionalidad para su desarrollo personal y una coherencia en las experiencias cotidianas.

El alumno al centro es el reto de un interés didáctico y pedagógico que en esta parte de la reflexión quiere destacar sobre todo el interés por sus procesos de aprendizaje. El concepto que comentaba al principio sobre la educación emigrante, define también la importancia y la responsabilidad de abrirnos hacia la investigación y la reflexión de diferentes modelos o ejemplos educativos que ya están encaminados hacia la centralidad del alumnado. Un ejemplo es el modelo finlandés cuyo mensaje “cada alumno es importante” (Robert, 2006)²² nos revela la clave del éxito para la mejora de la educación a diferentes niveles y en diferentes contextos. Ese mensaje se traduce sobre todo en la importancia de un cambio de paradigma, o sea un interés desde la perspectiva de la enseñanza hacia la centralidad en el aprendizaje. A decir, focalizar la atención hacia a como los alumnos aprenden o adquieren determinadas herramientas cognitivas para desarrollar actividades, solucionar problemas y producir opiniones e ideas. La centralidad es poder ver, lo que no se ve, planeando una metodología que apoye la creación de puentes cognitivos entre lo que saben y lo que aprenden, y además alcanzar una relevancia didáctica para un aprendizaje permanente.

Entre los procesos de aprendizaje que hoy se valoran y aprecian por parte de diferentes sectores disciplinares están los procesos cognitivos y constructivistas. Desde una perspectiva cognitiva, en los propósitos del aprendizaje no sólo se consideran los contenidos específicos sobre determinado tema sino también la consideración de las técnicas o estrategias que mejorarán el aprendizaje de tales contenidos. Las decisiones profesionales del docente respecto a la práctica de la enseñanza, inciden de un modo directo sobre el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula y están centradas, tanto en las intenciones educativas como en la selección y organización de los contenidos, la concepción subyacente de aprendizaje y el tiempo disponible. Por otro lado el constructivismo valora la acción del alumno y es él que construye su propio aprendizaje, por estos aspectos unos de los factores centrales para el éxito de las actividades desarrolladas en el curso de la práctica ha sido la motivación, la

²² Robert P. *La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso*. En: http://otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf [versión electrónica], pp. 1-23.

implicación de los alumnos, y también sus aprendizajes previos. Además, según estas reflexiones para Ausubel (1987)²³, aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no solo en sus respuestas externas. Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utiliza organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los conocimientos previos y los nuevos. Los docentes tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propicia una mejor comprensión. En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo supone poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza.

Como comentaba anteriormente las actividades han sido diseñadas según esta óptica de promover una motivación subjetiva en los alumnos y apoyando sus aprendizajes hacia nuevas adquisiciones cognitivas.

La estrategia empática, propuesta en el proyecto de innovación, es una forma metodológica que presume una fusión entre perspectiva didáctica y psico-educativa por el hecho que se interesa en proponer una experiencia que logre alcanzar un mayor razonamiento histórico en armonía con el desarrollo cognitivo, intelectual y psicológico de los alumnos.

Ese tipo de experiencia tiene la doble finalidad de lograr una mayor capacidad de razonamiento en los alumnos, enriquecer sus lenguajes y conocimientos y además proponer una estrategia didáctica que alimente el interés por la materia y motive los alumnos en participar en el proceso de su propio aprendizaje.

Igualmente el aspecto significativo de la propuesta por tareas ha sido la relevancia en prestar atención a los intereses de los alumnos y proponer diferentes actividades utilizando diferentes metodologías y extendiendo la asignatura a los diferentes contenidos curriculares. Pero mientras los otros dos proyectos ha sido posible llevarlos a cabo en el aula y poder elaborar una interpretación de los datos, en el caso del proyecto en las clases de español, el alumnado ha sido participe en la negociación, pero la definición de las actividades y la posibilidad de valorar la experiencia didáctica ha quedado en la teoría.

La unidad didáctica ha destacado su propósito en el favorecer un aprendizaje significativo planeando un diseño metodológico basado en la realización y edición de la unidad didáctica en formato digital.²⁴ La realización de este proyecto ha sido planeada con un poco de retraso respecto a la temporalización de la unidad didáctica y de hecho no se ha podido aprovechar por completo el itinerario didáctico desarrollado. De todas formas ha sido útil por el hecho de haber buscado colaboración entre los alumnos para elegir las actividades y comprobar los intereses, apreciaciones y los límites. Además desde el punto de vista digital he notado las carencias, sobre todo en el centro educativo de promover acciones didácticas digitales, sea por falta de recursos sea en particular por los límites de las competencias digitales y formación del profesorado. Considero desde este punto de vista, que la formación del profesorado tiene que tener en cuenta y valorar estas competencias, como ya comentaba anteriormente, sea como puente y punto de encuentro entre alumno y sociedad de la información, sea cuales recursos centrales en apoyar y actualizar la progresión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

²³ Ref. nota 21.

²⁴ Enlace para consultar la redacción del libro digital elaborado:
http://www.historia.educa.aragon.es/fascismos_practicum2014/index.html

Un último aspecto que quería comentar con mayor detalle es la centralidad de la evaluación formativa en la adquisición y creación de un aprendizaje significativo en aula. Los aspectos que más valoro son la capacidad de analizar con precisión los objetivos, tener una clara conciencia de los conceptos trabajados, los aprendizajes que favorece, actividades no realizadas, monitorear la unidad didáctica, apuntar reflexiones sobre los alumnos, servirse de la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales, y remediarlas mediante una pedagogía diferenciada, hacer un balance preciso de los conocimientos esenciales, para certificar el nivel de los alumnos al final del itinerario, permitir a los padres de participar y entender los procesos de los hijos, dar a los alumnos capacidad de autoevaluarse o participar en su evaluación.

Tabla 1: Resumen reflexión analítica trabajos realizados

	Unidad didáctica (Practicum II)	Proyecto de innovación (Practicum III)	Proyecto didáctico (Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnos inmigrantes)
Marco teórico	Orden 9 de mayo 2007, programación didáctica anual de Departamento	Shelmit (1984) Domínguez (1986) ²⁵ , Biggs (2006).	Sheila Esteire, Javier Zanon (1992)
Objeto/Tema	Periodo entreguerras (desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal)	Estudio de caso: empatía histórica	Itinerario didáctico según el enfoque por tareas
Aprendizaje significativo activo	Relacionado al grado de implicación docente en definir la Unidad didáctica (libro digital)	Interpretación e investigación de fuentes primarias	Actividades interactivas y multidisciplinares
Evaluación formativa	Elección de diferentes estrategias y metodologías: previas, progresivas, conclusivas.	Determinada por grado de preparación docente, diseño de la actividad y elección de las fuentes.	Secuenciación: ejercicios, actividades y tareas.
Limites	Niveles instruccionales (LOE, ROC, PCE)	Grado implicación alumnos, diversidad de alumnados, cursos, contexto espacio-temporal. Necesidad de éxitos y preparación compleja y larga.	Estructuración y rigidez en la elección predeterminada de las tareas
Potencialidad	Flexibilidad docente en el desarrollo en	Yin (2003) ²⁶ : Logica del diseño, definición de	Definición de tarea final capaz de valorar

²⁵ Domínguez, J. (1986): *Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía"*, En *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

	clase, variables socio-culturales	variables y perspectivas, planteamiento específico y sistemático, reproducibilidad. Implicación y aprendizaje activo	el progreso de la enseñanza-aprendizaje
--	-----------------------------------	--	---

En conclusión destaco la dificultad que conlleva la propuesta de un cambio curricular y metodológico sea por parte del profesorado que del alumnado en adecuarse a nuevos planteamientos de renovación didáctica. Analizando la perspectiva del profesorado se puede destacar por un lado la resistencia y el rechazo en emplear un método nuevo que determina un cambio en su forma de enseñar y un esfuerzo e implicación mucho mayores, sobre todo al principio por falta de costumbre y práctica didáctica. Además este tipo de método necesita un conocimiento profundo, articulado y sistemático de las metodologías a utilizar y, aun hoy, carecen recursos (audiovisuales, editoriales, experiencias directas) que aceleren ese cambio y apoyen productivamente el contexto educativo.

Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad también de encontrar un equilibrio, como comenta Zanón (1992)²⁷ en sus conclusiones, entre el currículum oficial y nuevas estrategias educativas con la finalidad de reflejar una mejora en el aprendizaje y una adecuación a la demanda socio-laboral.

Valoro, además, las potencialidades de esa perspectiva educativa por ser unitaria, flexible, sistemática, abierta, realista, evaluable, y quiero marcar un elemento fundamental en el planteamiento de la enseñanza actual y futura, en armonía con Biggs (2006)²⁸, o sea la importancia de compartir las responsabilidades en el contexto educativo, no centrando la atención sólo en la estrategias del profesor o centro educativo, sino promocionando una colaboración en el esfuerzo e implicación colectiva y mutuas entre todos los actores educativos (profesores, alumnos, familia, comunidad) en realizar y comprometerse en la mejorar de la enseñanza- aprendizaje.

5. PROPUESTAS Y PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS FUTUROS

“El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la participación de recursos didáctico a plataforma digital” así define la LOMCE los futuros progresos en materia de educación.

Hay varios argumentos que debatir sobre esta nueva Ley de educación, pero en este contexto quiero sólo centrarme el subrayar, algo que ya he comentado anteriormente, de la falta de amplitud en destacar las competencias docentes. Las leyes cambian y cambian también las demandas y necesidades del contexto socio-educativo. Las competencias analizadas son un punto de partida que necesita un nivel de control constante y según la actual ley de educación,

²⁶ Yin, R. K. (2003). *Definición del estudio de caso como método de investigación*. En: *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications Inc. Págs. 1-13.

²⁷ Ref. nota 18

²⁸

cada vez más especializadas. Yo confío en la dialéctica y en el debate, más que en el consenso o disenso radical, a decir, en la formación docente, es importante sacar un análisis reflexiva también de la actual situación legislativa, destacando aspectos positivos y negativos, pero sobre todos interpretando lo que está detrás determinadas normativas o decisiones. Es una manera, creo firmemente, para evolucionar hacia un rol docente más completo, autónomo y responsable. Según mi análisis final propondría más un modelo de profesor profesional, más que especializado, destacando las siguientes habilidades:

- centrarse en las competencias que desarrollar en los alumnos y en la situación de aprendizaje más productivas;
- diferenciar la enseñanza, practicar una evaluación formativa para luchar contra el fracaso escolar;
- desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos;
- asignarse una ética explícita de la relación pedagógica;
- seguir formándose, leyendo participando en las manifestaciones y reflexiones pedagógica;
- cuestionarse, reflexionar sobre su práctica de forma individual o en grupo;
- participar en la formación inicial de futuros profesores o en la formación continua;
- trabajar en equipo, explicar lo que se hace, cooperar con los compañeros;
- implicarse en proyectos institucionales o en la red;
- comprometerse en métodos de innovación individuales o colectivos.

Desde el punto de vista de la evaluación: la evaluación es un momento central en promover iniciativas de progreso y mejora de la calidad educativa y desde un lenguaje sociológico es un medio para evitar el fracaso escolar. Es un problema que siempre ha tenido, y en la mayoría de los casos se culpan los docentes que “lo pierden y no se preocupan de buscarle” siguen habiendo resistencias y creencias difícil de superar por parte de diferentes personas, pero es verdad que como comentaba en los años ’70 Don Milani, un sacerdote italiano progresista y alternativo, la escuela es un hospital que cura a los sanos y no admite a los enfermos²⁹. Hay muchos matices en estas frases pronunciada hace casi cincuenta años, pero es verdad que la escuela le cuesta encontrar formas para superar su complejidades y diversidades. Las nuevas tecnologías en algún sentido apoya y orientan hacia un camino hacia la participación y la búsqueda de implicación. Sus límites son la necesidad docente de mantener este equilibrio y preparación para utilizar de forma crítica, educativa y eficaz. La Red tiene muchas potencialidades y además promueve, como ya destaqué antes sus específicas competencias, su problemas es saber buscar, construir, manejar con soltura estas herramientas. Unas de las potencialidad de las red es la facilidad ahora de encontrar formas de comunicar y comparar experiencia, pero el riesgo es alimentar soluciones fáciles o justo de evitar profundizar o conocer cada caso, estimulando la capacidad interpretativa y la practica personal de cada uno. Unas de las propuestas son los MOOC que ahora están muy de moda que se promueven cual recursos accesibles, dinámicos y autosuficientes³⁰.

5.1 El futuro de las Ciencias Sociales

En relación con esta didáctica, los historiadores tienen mejor herramienta de trabajo, los geógrafos más aplicaciones o programas para conocer el mundo desde la clase, los

²⁹ Alumnos de la escuela de Barbiana. (1976). *Carta a una maestra*, Barcelona, Editorial Nova Terra, Barcelona.

³⁰ Unidad de Cultura Científica de la Universidad de Zaragoza (coord.). MOOC, *La educación online, masiva y accesible*. Recuperado el 20 de mayo 2014 en *Heraldo de Aragón*, sez. Tercer Milenio, 665.

historiadores del arte recopilan imágenes más que todo los historiadores del pasado. El aspecto positivo es que se está verificando una democratización de la creatividad y de la divulgación. Lo que es un riesgo es que el mundo virtual les obliga a una mayor exigencia en la comparación de datos, escrituras o cita, por cantidad y calidad de lo que está en la red. Unos de los retos futuros es la docencia son, según mi opinión, la investigación y la promoción de clases en formato digital. Un aspecto a destacar en la educación es que muchos procesos emotivos se desarrollan en la red y el profesor tiene que ser conciente que la identidad electrónica es más manipulable que la tradicional. El Yo cambia. Hay que prestar más atención a esa dimensión del ser humano en el mundo analógico-digital que promueve un yo diseminado, fragmentario y frágil. En ese contexto social de sobre información, del cual todos estamos afectados, se requiere a la enseñanza y a los docentes en particular de hacer visible lo que no lo es, enseñar a las nuevas generaciones a discernir, valorar la información, saber lo que merece la pena, lo que es destacable. Seguir promoviendo el dialogo y la comunicación y colaboración con los alumnos es fundamental porque desde este lado la tecnología esconde cada vez más los aspectos más importantes.

6. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Unos de los retos futuros es la importancia de construir una propia identidad docente individual y colectiva, que crezca con autoformación y con la cooperación entre todos los actores y contexto de la sociedad.

Los alumnos tienen que tomar su centralidad real, creo que la importancia de los jóvenes hoy es aprender a estar juntos, trabajar en equipo, solucionar problemas y dificultad de forma creativa y personal, y sobre todo sacar motivación y pasión en lo que hace encontrado sentido y funcionalidad. La educación nos tiene que enseñar a progresar y planear nuestro propio proyecto de vida. La sociedad nos pide excelencia, resultados; nosotros pedimos flexibilidad, capacidad critica, un progreso personal y colectivo que se refleje en las nuevas formas de actuar y mejorar el contexto en el cual vivimos.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Documentos y Normativas

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 12/2013 de 12 de diciembre (LOMCE)

Bibliografía (Textos, Revistas, páginas Web)

- Alumnos de la escuela de Barbiana. (1976). *Carta a una maestra*, Barcelona, Editorial Nova Terra, Barcelona.
- Illich, I., Lister, I., Macdonald-Ross, M., Neewill, P., Ravetz, J., Rowson, R., Truefit, A., Ward, C., Winstón, B., Armstrong, M., Coates, K., Hipkin, J., Hunt, A. (1977). *Educación sin escuela*, Barcelona, Ediciones Península.
- Domínguez, J. (1986). *Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía"*, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Ausubel D. (1987). *Significado y aprendizaje significativo. Un punto de vista cognoscitiva*, Madrid, Editorial Trillas.
- Tonucci, F., *Insegnare o imparare?*, 1990, Roma, Instituto di Roma del C.N.R.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesión.*, 1992, Madrid, Paidós/MEC en Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 2004, GRAÓ, Barcelona, pp. 45-67.
- Zanón J. (1992). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica [versión electrónica]
- García, M., Prieto, C., Santos, M. J., (1994). *El enfoque por tarea en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión*, en *Comunicación, lenguaje, educación*, 24, pp. 71-78.
- Freire P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid.
- Porlán, P.; Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias Sociales*. Díada, Sevilla, p. 84.
- Pagès B. J. (2000). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*. En *Revista Iber* nº 24, Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marchesi, A. (2002). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- Yin, R. K. (2003). Definición del estudio de caso como método de investigación. *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications Inc. Págs. 1-13.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo de tarea*. Madrid, Edi Numen [versión electrónica].
Recuperado de:
<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7dWcRFs9u4gC&oi=fnd&pg=PA11&dq=enfoque+por+tareas&ots=wPJdkw5yDJ&sig=8Yf8H0>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Barcelona, GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, GRAÓ.
- Barudy Labrin, J. (2005). *La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia*. En *I Jornades Menors en edad escolar: conflictes i oportunitats*, Barcelona, 10-12 novembre.
- Hargreaves, A. (2005). *Extending Educational Change: Internacional Handbook of Educacional Change*, Dordrecht, Springer. En Hernandez C., Flores-Kastanis, P. *El papel de la inteligencia emocional en el proceso docente de asignar significados a un cambio educativo*, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa [versión electrónica]
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0386.pdf
- Biggs J., Biggs JB. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. En: http://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=iMYeIgAJJsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=biggs&ots=s4IVl28NJ5&sig=Yhwe9rbyqSjGeyU7QKsamaYyeaM#v=onepage&q=biggs&f=false
- Robert P. (2006). *La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso*. En: http://otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf [versión electrónica], pp.1-23.
- Santos Guerra, M. A. (2006). No estoy cansado todavía. En El Adarve. Blog de Miguel Angel Santos Guerra recuperado el 25 de febrero 2006 de: <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2006/02/25/no-estoy-cansado-todavia/>
- Argudín Vázquez Y. (2007). *Educación basada en competencias*. En *Educación y evolución*, Educar nº 19. [versión electrónica]. Recuperado el 26 de diciembre 2007 en:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7587
- Gil Peña, N. (2007). *Enfoque por tareas en la clase de lengua española*. En *Jornadas: El papel de la lengua española en el currículo integrado las lenguas*, Instituto de la Lengua Española (CSIC), Córdoba, 19 de noviembre 2007. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/ptorres/power-point-enfoque-por-tareas-n-gil-pea>
- Basterra Cossío, A. (2008). *Competencias de ciencias sociales*. En Revista Aula, nº 170 [versión electrónica]. Recuperado el 27 de marzo 2008 en: <http://anabast.wordpress.com/2008/05/23/competencias-en-ciencias-sociales/>
- Leiva Olivencia, J. J. (2009). *Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural*. En *Educación y Diversidad*, vol. (3), Prensa Universitaria de Zaragoza, pp. 107-149.
- Sobejano M., Sobejano J., Torres P. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria*, Madrid, editorial Tecnos.
- González I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*, Barcelona, GRAÓ, [versión electrónica]. Recuperado en: http://books.google.es/books?id=30GUdL7VQvEC&pg=PA315&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

- Morales Vallejo, Pedro (2010). *El profesor educador* [versión electrónica], Santander, Universidad Pontificia de Comillas, 2010 [Consulta: 18 de Junio de 2012] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>>
- Marrasé, J. M., *La alegría de educar*. (2013). Plataforma Editorial, Barcelona
- Moraga, J. (2013). *Competencias y ciencias sociales*. Recuperado en septiembre 2013 en: <http://socialescepcor.wordpress.com/las-competencias-y-las-ciencias-sociales/>
- Manrique Sabogal, W. (23 de mayo 2013). *Hacia una revolución de la lectura*. *El País*, p. 40.
- De Mauro, T. (30 de agosto 2013). *Studiare ti ha cambiato la vita?* En *Internazionale*, nº 1015, p.86.
- The Economist (2013). *La scuola digitale*. Recuperado el 13 de septiembre en *Internazionale*, nº 1017, pp. 48-50.
- Aunión, J. A. (28 de octubre 2013). *Escuela especializada o elitista*. *El País*, p.37.
- Sironi, F. (26 de diciembre 2013). *Come ti promuevo il prof*. En *L'Espresso*, pp. 60-63. De <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2013/12/23/news/w-il-prof-1.147076>
- Minerva, D. (26 de diciembre 2013). *Purché sia un maestro. Identikit del docente*. *L'Espresso*, pp. 64-65. De <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2013/12/23/news/identikit-del-docente-ideale-1.147103>
- Unidad de Cultura Científica de la Universidad de Zaragoza (coord.). *MOOC, La educación online, masiva y accesible*. Recuperado el 20 de mayo 2014 en *Heraldo de Aragón*, sez. Tercer Milenio, 665.
- *21 st centuty skill: beyond the three Rs* (2014). Recuperado de *Person/ The Reports* [editorial online] en: <http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2014/21st-century-skills>