

Trabajo de fin de máster

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

Especialidad en Geografía e Historia

Curso 2013/2014

Autor: Sergio Sanagustín Mimbrera

Tutor: Rafael de Miguel González



Universidad
Zaragoza



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	5
2.1 Marco teórico en el que se desenvuelve el máster.....	6
2.2 Competencias adquiridas durante el máster.....	10
3. LA EXPERIENCIA DOCENTE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	17
4. JUSTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS.....	18
a. Relación entre los trabajos.....	23
5. CONCLUSIONES.....	24
6. PROPUESTAS PARA EL FUTURO.....	25
7. BIBLIOGRAFÍA.....	26
8. ANEXOS.....	28

1. INTRODUCCIÓN

La elaboración del trabajo de fin de Máster en éstas últimas pinceladas del aún presente curso 2013-2014 constituye, por un lado, un ejercicio sobre la concepción de la docencia y todo lo que su práctica conlleva, y por otro lado supone un elemento fundamental para autoevaluarnos como docentes después de este año académico.

Para la realización de dicho trabajo, he decidido escoger la modalidad A, en la cual trataré de establecer y exponer una relación entre dos actividades realizadas durante el máster con objeto de resaltar los aspectos más destacados.

El primer apartado desde el que se partirá en esta memoria será una reflexión sobre lo que significa ser un buen profesor. Para ello se partirá de dos pilares fundamentales: el primero de ellos se basará en el modelo de competencias de un buen profesor estipuladas en la página web del máster de educación en Zaragoza¹. El segundo pilar se basará en la propia experiencia adquirida durante el máster durante las prácticas y la propia concepción sobre cómo ha de ser un buen profesor.

El siguiente apartado del trabajo analizará y establecerá relación entre dos trabajos realizados durante el máster, siendo el primero de estos la realización y puesta en práctica de mi unidad didáctica realizada durante el *Practicum II* y, en relación con esta, el estudio de caso que realicé durante el *Practicum III* a cerca de mi tutor de centro Daniel García. A la conclusión que quiero llegar tras el análisis individual de cada uno y su relación es averiguar cuál es, según mi experiencia y la observación del trabajo de mi tutor en el instituto, la mejor forma de alcanzar un aprendizaje profundo mediante un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual he interiorizado durante las experiencia en las prácticas y en el análisis de la práctica de mi tutor.

Para finalizar, sacaré en claro una serie de conclusiones con las que reflejaré los aspectos más enriquecedores que he asimilado durante el máster. Por otra parte, y como consecuencia de mi experiencia vivida como docente en potencia, daré una serie de pautas para futuros docentes con las que espero queden esclarecidas las dudas que

¹ Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014 en http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html

pueda generar el embarcarse en cuan tumultuoso viaje que supone este viaje al ejercicio de la docencia.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.

¿Qué significa ser un buen profesor? No es una pregunta baladí desde luego; resulta que actualmente tenemos la mayor disposición de información que haya existido nunca gracias a internet, y sin embargo nos encontramos con informes alarmantes que alertan de la pobre adquisición de competencias básicas entre las filas de estudiantes de ESO en nuestro país². Actualmente parece que los alumnos se educan solos con internet, pero resulta que no es tan sencillo como tener toda la información delante de la pantalla.

El problema estriba en adecuar esa información, y más que eso, el adquirir competencias que permitan a los jóvenes ser gestores de su propio aprendizaje para asimilar la cantidad de información que existe en la actualidad. Aquí es donde entraría la labor de un “buen profesor” en proveer al alumno de dichas herramientas y el interiorizarlas para construirse como una persona que razona y critica de forma fundamentada.

Resulta además qué, en otro orden de cosas, la organización familiar y el contexto fuera y dentro del aula ha cambiado en gran medida en los últimos años, por lo que es necesario, por otra parte, el dotar a los nuevos profesores de recursos necesarios para lidiar con esta nueva situación.

Estas y otras competencias han de ser garantizadas si queremos tener un relevo generacional que sea consciente de su situación y responsable respecto a su propio juicio. Con esta intención nace el Máster para el Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Máster que, a pesar de haber sido remodelado de un curso que apenas duraba unos meses a un máster de un año académico, ha mantenido el mismo espíritu y que, por

² Informes pisa. Recuperado el 12 de septiembre de 2014.
<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

fortuna, sigue mejorando año tras año con la intención de levantar esas lamentables estadísticas en función de crear una docencia que mejore esta situación.

2.1 Marco teórico en el que se desenvuelve el máster

Un máster que propicie una especialización en la educación secundaria resulta un elemento indispensable tanto para generar docentes decentes, (especialmente en un momento en el que más en entredicho se nos pone como promotores de las futuras generaciones) como para generar jóvenes responsables de su propio conocimiento y capacitados para desenvolverse en el mundo actual por ellos mismos. ¿Cómo es de efectiva la preparación para los docentes en una coyuntura semejante? La realización de este máster viene a resolver dicha cuestión, pero vayamos por partes:

El presente máster parte de cuatro leyes fundamentales desde las que se delimita y esclarece la labor que han de realizar los docentes en potencia:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Real Decreto 1393/2007
- Real Decreto 1834/2008
- Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre³

Una vez aclaradas las delimitaciones legales a las que se ciñe el curso, se plantean una serie de competencias y cualidades que, se supone, todo alumno que finalice dicho máster ha de tener claras. Estas competencias parten de tres factores clave: *Saber, Saber ser/estar, Saber hacer*.

Un docente que se precie ha de conocer y moverse con facilidad en el ámbito de la propia materia que imparte, en otras palabras, ha de *saber*. Por otra parte, un docente ha de tener la suficiente empatía para poder lidiar con el contexto social que va a encontrar en el mundo laboral que está a punto de introducirse, es a lo que se refiere con *saber ser/estar*. Por último con *saber hacer* se engloba todo aquello que rodea el pleno ejercicio de la práctica docente en diferentes contextos educativos.

³ Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014 en <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/index.html>

Para que lleguemos a desarrollar tales cualidades el máster queda dividido en una serie de asignaturas ordenadas de tal forma que se vayan adquiriendo competencias más teóricas desde un principio para ir desarrollando labores más prácticas en el segundo cuatrimestre.

Concretamente, se cuentan con seis módulos:

- 1- Contexto de la actividad docente
- 2- Interacción y convivencia en el aula
- 3- Proceso de aprendizaje
- 4- Diseño curricular
- 5- Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje
- 6- Evaluación, innovación e investigación en la especialidad

Por otra parte, y complementando esos módulos, existen **2 asignaturas optativas** referentes a los módulos 3 y 5, **2 períodos de prácticas** en centros educativos, realizándose cada uno en un cuatrimestre, **3 Practicums** en los que se desarrolla la actividad realizada durante dichas prácticas y el presente **trabajo de fin de máster** que ahora nos atañe referente al modulo 6.

La relación de asignaturas por módulos es la siguiente⁴:

- Modulo 1:
 - *Contexto de la actividad docente*: con objetivo de que el futuro docente se integre en su profesión, esta asignatura se encarga de que el contexto socio político y educativo queden integrados Y familiarizados, además de mostrar la estrecha relación existente entre el contexto educativo y el contexto social, por lo que se habilita a los alumnos a conocer las herramientas legales que les permitirán moverse en este ámbito.
- Modulo 2:
 - *Interacción y convivencia en el aula*: esta asignatura se encarga que, desde una postura multidisciplinar, queden claros conceptos relevantes a la psicología evolutiva y de la personalidad. Se estudian además aspectos bio-psicosociales sobre un ciclo vital importantísimo, la adolescencia.

⁴Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014 en http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/cuadro_asignaturas.html

Esto resulta de vital importancia para saber cómo lidiar con aspectos relevantes al comportamiento y la forma de pensar de los jóvenes a los que se les da clase y saber cuál es la mejor forma de ejercer como tutor

- En relación con el modulo 2 existe una asignatura optativa, que en mi caso fue *educación emocional del profesorado*. En ella se desarrollaron las capacidades necesarias para emplear empatía con nuestros alumnos, el fomentar la capacidad socio-afectiva del profesorado es de vital importancia, ya que generar bienestar en el aula es sinónimo de buenos resultados según los postulados de Bisquerra⁵.
- Modulo 3:
 - *Procesos de enseñanza y aprendizaje*: Esta asignatura pretende impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes. Se aprenden además metodologías de trabajo fundamentales en nuestra vocación, avocadas a lograr un aprendizaje profundo en nuestros alumnos y motivar al alumnado⁶. Esta asignatura contaba con una parte práctica llamada habilidades para el pensamiento, en la que partiendo del análisis y conocimiento del concepto de pensamiento, aptitudes, estilos y habilidades del pensamiento, se diseñan actividades de implementación en el aula para su desarrollo.
 - *Practicum I, Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula*: dicho *practicum* hace referencia a la primera estancia en un centro educativo con objeto de adquirir experiencia en el contexto educativo real. Realizado durante el primer cuatrimestre, se hizo en mi caso en el IES La Purísima y San Antonio. El objetivo del mismo era hacer un trabajo sobre la documentación de la que se dota un centro educativo y analizarla, así como analizar los distintos órganos de gobierno y coordinación pedagógica. También se nos dejó, en algunos casos, entrar en las aulas y comprobar de primera mano un contexto de aula real. Es, a grandes rasgos, una primera toma de contacto con nuestro futuro laboral.

⁵ Bisquerra, R (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.

⁶ Alonso Tapia, J. (2005): Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: Morata.

- Modulo 4:
 - o *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*: con esta asignatura trabajamos una parte fundamental para un docente, la realización de una planificación curricular. Una oportunidad de plasmar nuestras convicciones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del estudio planteamientos de otros autores de labrada fama y éxitos demostrados. Se trabaja además para lidiar con el curriculum oficial, maniobrar para ejercer nuestra propia visión de la educación dentro del marco legal.
 - o *Contenidos disciplinares de Geografía*: esta asignatura complementa a la anterior, en función de preparar actividades y contenidos en nuestro planteamiento que sean coherentes con el planteamiento inicial de nuestra asignatura.
- *Practicum II, Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e historia*: Como resultado de ese proceso de planificación de una asignatura, se realizó una Unidad Didáctica, en mi caso la primera guerra mundial, parte central de este *practicum II*. Éste se desarrolla intercalado entre los módulos 4 y 5 de modo que permita un posterior análisis y reflexión sobre la experiencia en los IES.
- Modulo 5:
 - o *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Historia y Geografía y Economía y Empresa*: esta asignatura complementa la asignatura de diseño curricular en función de ir completando la planificación curricular de una asignatura. En esta ocasión se trata de adquirir los conocimientos necesarios para dotar a nuestro planteamiento de unas metodologías coherentes con el planteamiento realizado en primera instancia, metodologías abocadas siempre a alcanzar un aprendizaje significativo y profundo y las evaluaciones que podrías facilitar dicho aprendizaje.
 - o *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*: a través de esta asignatura, hemos comprendido las dificultades a las que nos enfrentamos a la hora de impartir nuestra materia, en mi caso la historia, y como tenemos que desarrollar

actividades para facilitar a los alumnos la adquisición de conceptos clave relativos a las categorías de espacio o al tiempo⁷.

- Como optativa a cursar dentro del modulo 5 decidí escoger *habilidades comunicativas para profesores*, porque encuentro fundamental el encontrar y manejar con criterio competencias propias de un profesor. Porque, como ya mencione antes, no basta solo con saber, sino que hay que saber hacer, y el saber transmitir los conocimientos de una forma clara y ordenada a nuestros alumnos es fundamental para que se sientan atraídos por los conocimientos que les intentamos transmitir⁸.
- Modulo 6:
 - *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*: esta asignatura se complementa con el *practicum III*, ya que se trata de averiguar de forma teórica, qué formas de evaluar son más coherentes con las actividades y metodologías que usemos, así como el conocer las principales líneas de investigación que nos ayudan a desarrollar mejor tal cometido
- *Practicum III, Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*: se trata de llevar a cabo el trabajo de investigación-acción que se ha ido planteando durante la asignatura de evaluación. Constituye, por otra parte, la tercera parte en nuestra estancia en el centro educativo. Este *practicum* también es una prolongación del *practicum II*.

2.2 Competencias adquiridas durante el máster

Según los postulados que se dejan claros en los principios de este máster, los alumnos que realicen dicho curso han de adquirir una serie de competencias en el ejercicio del mismo. Dichas competencias son adquiridas en la realización de las diferentes

⁷ Trepaut, C. y Comes, P. (1998) El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, Graó.

⁸ Cazden, C.B. (1988), El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC, 1991.

asignaturas que comprende el máster. A continuación relacionaré dichas competencias con las que creo han sido las asignaturas que más han reflejado dichas competencias⁹:

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

En asignaturas como *Contexto en la actividad docente*, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Historia y Geografía y Economía y Empresa*, *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y el *Practicum I* se nos ha preparado con la intención de que en un futuro, cuando ejerzamos como profesores, estemos preparados para lidiar con todo lo que comprende el marco legal de nuestra futura profesión.

Dicha competencia es fundamental para movernos dentro del ambiente jurídico-social que se despliega dentro y fuera del aula. Resulta, por otra parte, imprescindible el conocer el ámbito legal en el que nos moveremos para saber que rango de acción tenemos para actuar en según qué situaciones y, por otro lado, es de perentoria importancia el conocer las nuevas realidades sociales¹⁰ a las que este marco ha de adecuarse, incitándonos a nosotros mismos a estar en continua actualización de acuerdo a las leyes vigentes.

El contexto de la actividad docente es sin duda una parte fundamental para entender las diferentes realidades en las que nos vamos a mover y en la que, de hecho, se mueve el mundo de la docencia.

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

⁹ Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014 en http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html

¹⁰ Agelet, J. [et al.] (2000). Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Graó.

Para desarrollar esta competencia nos hemos valido de las experiencias vividas en las asignaturas de *Interacción y convivencia en el aula, educación emocional para el profesorado* y el *Practicum II*.

El movernos en un mismo idioma para con los alumnos resulta una parte fundamental en el entendimiento, no solo entre alumno y profesor, sino entre las personas, por no mencionar su importancia de cara a un aprendizaje profundo. Y con idioma me refiero a entender desde un punto de vista psicológico y personal a los alumnos que tenemos en frente, resulta fundamental desde un punto de vista formativo e imprescindible para crear un ambiente positivo en el aula¹¹.

Por otro lado, el desarrollar por nuestra parte una inteligencia emocional resulta fundamental en esta labor, así ayudamos a entender qué es en lo que nuestros alumnos se querrán especializar el día de mañana y nosotros crecemos como personas en consecuencia de ese necesario *feedback* por el que se nutre tanto profesor como alumno. Esta parte fue importante en la realización de la asignatura optativa *Educación emocional en el profesorado* realizada durante el primer cuatrimestre y que se nos ayudo a generar empatía con los alumnos, saber estar en las tutorías y conocimiento sobre el potencial emocional que se desarrolla en el alumno y que va intrínsecamente ligado a su educación¹².

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

El adquirir dicha competencia vino de la mano con la realización de la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje, educación emocional para el profesorado* y el *Practicum II*, asignaturas donde aprendimos las principales teorías y principios sobre los cuales se propicia un proceso de enseñanza- aprendizaje adecuado al alumnado.

Resulta de vital importancia el construir estrategias para desarrollar la capacidad creativa de los alumnos. Esto se consigue a través del uso de herramientas educativas que ayuden a construir estructuras en los alumnos que les valgan, no solo para su periodo de formación, sino para toda su vida.

¹¹ Morales Vallejo, P.(2009) *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala. Universidad Rafael Landivar, 99-158.

¹² Bisquerra, R (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Sintesis.

Es importante, por otra parte, que nosotros como profesores estemos al día de todas las corrientes relativas a la enseñanza a través de una constante actualización sobre las mismas, con el doble fin de no quedarnos anticuados en modelos que no se acoplen a las necesidades de los chavales y en garantizar una potenciación del aprendizaje en el alumno.

- *Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta gran competencia se analiza en tres grandes bloques de subcompetencias.*

Para dicha competencia se partió de la asignatura *Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Historia y Geografía y Economía y Empresa, Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia y el Practicum II.*

Semejante labor se llevó a cabo a lo largo de todo el curso en asignaturas interrelacionadas, ya que supuso un proceso de constante remodelación y reinterpretación de ideas respecto a cómo se han de planificar, diseñar y desarrollar el programa de actividades y evaluación.

Resulta de perentoria importancia el conocer cómo queremos plantear una asignatura de cara a adecuarla a una doble situación; por un lado nuestra concepción a de amoldarse al marco legal que se establece desde el estado y en el centro particular en el que ejerzamos como docentes, por otro ha de responder a las necesidades educativas del alumnado, tratando de enfocar nuestros postulados a un aprendizaje profundo¹³.

Nuestro planteamiento ha de contar con una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se basarán en las principales corrientes educativas que hemos visto a lo largo del año. El propósito de ello es el de entender mejor qué queremos enseñar y cómo hacerlo. Para ayudarnos en esta labor, también tuvimos la oportunidad de analizar una programación de un centro viendo cómo esta se adecua a la realidad del ámbito territorial en la que se establece.

¹³ Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Pp. 13-14

Resulta por último, imprescindible el encontrar coherencia entre todas las partes de este planteamiento, ya que una discordancia en los contenidos, actividades o en los objetivos, nos podría llevar a caer en el sistema de educación tradicional que, al no conseguir mediante el planteamiento que sus contenidos sean significativos, termina por obligar a los alumnos a no interiorizar los contenidos y a realizar un trabajo de memorización completamente inherente al alumno.

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

Esta competencia fue desarrollada en la asignatura *Evaluación, innovación e investigación*, por un lado y durante el desarrollo del *Practicum III*, donde se realizó el trabajo de investigación referente a un caso en concreto sobre la plasmación de una asignatura.

Se trata de poner fin al proceso de concepción de una asignatura y darle coherencia al conjunto. Para ello nos valemos de las principales planteamientos para ver cuánto valor tiene un planteamiento en concreto en relación al aprendizaje del alumno, tanto nuestro planteamiento como el estudio del caso concreto van a ese fin.

En otro orden de cosas, quedan especificadas las competencias necesarias para ejercer las ciencias sociales de forma educativa. Las Ciencias Sociales Educativas nos han de servir para conocer el pasado e interpretar sus razones, y para articular nuestra identidad colectiva en el tiempo y en el espacio.

Las ciencias sociales en educación no son la misma disciplina científica que fuera del aula, tienen unos contenidos diferentes: responden a los “saberes enseñados” y no a los “saberes sabios”. Sin embargo no solo vale con condensar o simplificar los contenidos para el público joven, hay que ir más allá. Debe haber una relación contante entre ambos para que no se quede anticuado el saber enseñado.

Además de eso hay que conseguir que los alumnos sepan para qué les sirve aprender ciencias sociales. No valen las “grandes razones” de para qué sirven las Ciencias Sociales. Para despertar en cada alumno el interés por las Ciencias Sociales el profesor necesita encontrar las pequeñas razones que de verdad van a interesar a los alumnos, las que les van a llamar la atención porque, creyendo que son

problemas del presente que ellos están viviendo, se darán cuenta de cómo y de qué manera se vivían en otras épocas.

Las Ciencias Sociales educativas deben estar actualizadas, por lo que un profesor ha de estar muy al corriente de “los estados de la cuestión”, para no dar interpretaciones anticuadas, o contrarias al estado de la investigación.

En el aula el profesor ha de preocuparse por tres competencias:

- La Competencia Perceptiva:

Hacer comprender al alumno el distanciamiento entre pasado y presente, pero comprendiendo que “todo ese pasado” está contenido en nuestro presente, y que ese presente se interpreta a través del pasado.

- La Competencia Interpretativa:

Dotar de significados a todos los conocimientos que debemos estructurar y organizar hasta construir nuestra “memoria” social. La memoria social se concibe desde dos perspectivas: la estructura cronológica y las propias identidades colectivas, es decir, el pasado histórico proyectado sobre el presente social y cultural.

- La Competencia Representativa:

Conseguir que los alumnos adquieran la conciencia de sus posibilidades de acción sobre el presente. Tener una representación del pasado de manera clara, con competencia comprender qué pasó y por qué pasó, para poder construir nuestro futuro desde el pasado (a favor del pasado, en superación del pasado o decididamente en contra del pasado).¹⁴

También se especifican una serie de competencias que de forma particular competen a los alumnos de la especialidad de Geografía e Historia, las cuales serán especificadas en las siguientes líneas:

- Comprender los problemas didácticos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a partir de la adquisición de conocimientos didácticos específicos. Competencia que pretende dar a Conocer el concepto de entorno de aprendizaje

¹⁴ Gonzalez, I. 2002. “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico”, en La Geografía y la Historia, elementos del Medio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje. Competencia que desarrolla la estructura de una unidad didáctica y la diversidad de actividades de enseñanza-aprendizaje
- Articular instrumentos y organizar recursos para la práctica docente y el desarrollo del ejercicio profesional como profesor de secundaria de geografía e historia. Competencia que desarrolla el Ser capaces de diseñar unidades didácticas que puedan desarrollarse en un aula de secundaria de la especialidad de geografía e historia
- Demostrar las destrezas requeridas para la enseñanza de la geografía y la historia en educación secundaria, conforme a los requerimientos del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.¹⁵

Por otra parte están las **competencias transversales**, fundamentales para el crecimiento cognitivo del estudiante.

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

¹⁵ Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado el 17 de Septiembre de 2014 en <http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68561/contexto14.html>

3 LA EXPERIENCIA DOCENTE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Durante el desarrollo del máster he podido comprobar la importancia que tiene la interiorización de los conceptos teóricos referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje para luego saber desenvolverse en la práctica docente, por un lado, y la capacidad propia que se genera con nuestra práctica por otro.

Una de las cosas que he sacado en claro a partir de la experiencia de primera mano es la cantidad de “variables” con las que se tienen que lidiar en un contexto escolar, de ahí la importancia del contenido teórico previo que aprendemos antes de la estancia en el centro de prácticas.

Un ejemplo de ello lo pude comprobar con la realización de *practicum I*; pude comprobar la disparidad de concreciones que se han de hacer legalmente en un centro para adecuarlo al contexto del barrio en el que se inserta el instituto, teniendo que lidiar estas concreciones con el marco general habilitado para todos los centros. La cantidad de factores a tener en cuenta resulta fundamental a la vez que trabajoso para una mayor adecuación a las particularidades del ámbito donde se desarrolla la actividad docente.

Principalmente, pienso que la experiencia práctica en el aula va intrínsecamente ligada a esos tres pilares sobre los que se sustenta este máster. Por un lado, la imprevisibilidad que se forma en la práctica docente implica de cualquiera de las maneras un *saber* con el cual un docente nunca se quede sin recursos ante la posibilidad de que un tema en clase termine desvariando en otros con los que a lo mejor no se maneja con total fluidez. Es, por consiguiente, no solo una herramienta docente fundamental, sino que además fortifica la idea de hacer más significativo el contenido y atraerles a la materia en sí.

Referente al saber, he aprendido durante la práctica que no solo el saber el contenido es suficiente, hay que saberlo dar (cuestión que nos ocupamos en asignaturas como diseño instruccional o habilidades comunicativas). En la práctica se ve cual es el método de enseñanza-aprendizaje más adecuado para según qué dinámicas se desplieguen en el aula. Personalmente y según mi experiencia, saco en claro que un método constructivista ayuda más a la asimilación de conceptos y como forma de crear estructuras mentales sólidas, pero parto de mi caso concreto en una clase de historia, por

lo que saco en claro que cada clase es un mundo y el tener recursos para saber qué va a ser mejor en cada caso es *conditio sine quan non*.

Por otra parte, el *saber estar* es parte fundamental a mi parecer, ya que con una suficiente inteligencia emocional y habilidades sociales podemos hacer de nuestra asignatura una materia entretenida. Resulta, según mi criterio, fundamental el hablar el mismo “idioma” que nuestros alumnos, manteniendo siempre una mínima cadena de mando donde el profesor sea un mero guía del conocimiento que sus alumnos adquieren. No debemos olvidar que tratamos con personas que están en un momento crucial de su vida y que podemos marcarles de por vida, de nuestras habilidades emocionales dependerá que sea de una manera positiva o negativa¹⁶.

El *saber hacer* es la guinda para movernos en cualquier ámbito escolar. Un profesor ha de saber ejercer como profesor, desde el desarrollar la templanza necesaria para hablar con los padres de los alumnos en tutorías hasta conocer el ámbito legal en el que nos podemos mover para ofrecer seguridad en nuestras clases y respeto entre el ámbito docente. Durante las prácticas lo he visto de forma constante, el saber hacer forma parte de la persona y dice mucho de uno mismo a la hora de impartir una clase.

4 JUSTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS

Como parte central de este trabajo de fin de máster he decidido escoger dos proyectos realizados a lo largo del curso los cuales considero de gran relevancia e intrínsecamente ligados entre sí.

Uno de estos dos trabajos es la unidad didáctica que realizamos como parte del *practicum II*, esta unidad didáctica es fruto de un proceso de constante reelaboración mental sobre cómo ha de ser impartida una materia para favorecer un aprendizaje profundo y significativo de sus contenidos. El otro es el estudio de caso elaborado durante el *practicum III*, en el que a través de una entrevista a mi tutor de centro Daniel García saqué en claro qué concepciones disciplinares seguía él para aplicarlas en el aula y que visión personal tenía sobre la docencia y cómo ejercerla.

¹⁶ Bisquerra, R (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Sintesis

Tras el análisis individual de cada uno de los trabajos, los pondré en relación con el objetivo de saber si mis concepciones sobre la práctica docente están bien encaminadas hacia una visión constructivista de la enseñanza, y no solo eso, si no una visión realista y experimentada, ya que su modelo me pareció muy completo, fundamentado y efectivo. Me parece por otra parte, un punto de inflexión para comprobar que todas las asignaturas y competencias adquiridas en este máster me han dotado de los conocimientos básicos para entender y elaborar una unidad didáctica y cuál es la mejor forma de llevarla a cabo respecto a los modelos de enseñanza aprendizaje existentes.

El primero de los proyectos que analizaré será la unidad didáctica que realicé sobre la primera guerra mundial, en el IES la Purísima y San Antonio para los alumnos de 4º de la ESO y los alumnos de 2º de PCPI. Decidí en primera instancia escoger este tema porque mi especialización dentro de la historia siempre ha sido la historia contemporánea. Resultó además una suerte que se cumplieran cien años desde el estallido del primer conflicto mundial, y por ello pensé que podría cobrar más relevancia a los alumnos que tuviera en clase, así que no puse ninguna pega en la asignación de temas a impartir.

Para la realización de esta unidad didáctica en el grupo de 4º de la ESO tuve en cuenta el numero de sesiones propuesto (7) y el reducido número de alumnos a los que se iba a impartir (9) También preferí impartir la clase dentro de un segundo ciclo de la ESO, ya que los conceptos que pretendía enseñar quizás eran demasiado complejos para un primer ciclo, y además en el transcurso del *practicum* pude ver el nivel de conceptos que se manejaban en la clase, manejando el profesor conceptos e ideas complejas que se amoldaban a los esquemas previos de los alumnos, por lo que me animó a probar un nivel de abstracción de conceptos avanzado de cara a lo que había visto en cuanto a las dinámicas de clase y de cara también a prepararlos para un ámbito propio de bachillerato.

Mi idea se basó en construir el relato histórico a partir de unos conceptos clave desde los que entender los procesos multicausales de los que se compone la historia. Para ello, me basé en un tipo de clase expositiva apoyada en el visionado de películas, imágenes y fotos de la época sobre las que se apoyan las causas de los principales procesos históricos, siendo en este caso la primera guerra mundial. Conceptos como guerra total o imperialismo debían quedar claros para luego entender las consecuencias que se

generan. De esta manera pretendo que generen un esquema mental para entender los procesos históricos desde conceptos principales.

Este planteamiento tiene que ver directamente con el ideal constructivista que defienden autores como Peter Lee¹⁷ o Peter Seixas¹⁸, quienes proponen que el desarrollo cognitivo en cuanto a razonamiento histórico y el pensamiento crítico como fines educativos a los que pretendía que mis alumnos llegasen. Dicho planteamiento exige una monitorización a base de *feedback* entre alumno y profesor para comprobar y valorar la adecuación de contenidos adquiridos de esta forma. Como medio para establecer un *feedback*, preguntaba al principio de todas las sesiones que es lo que habíamos visto la anterior y les daba una serie de fotocopias en las que venía resumido y con imágenes lo visto hasta el momento. También procuré que se generaran dinámicas de preguntas en clase, lo cual resultó muy difícil.

La metodología constructivista parte de que el contenido disciplinar tiene que ser significativo, por lo que propuse como elemento para interesar a los alumnos en el contenido (y conseguir por otra parte un buen *feedback* para ver cómo van adecuando los contenidos) elaborar un trabajo referente a la primera guerra mundial, sin tener que estar precisamente ligado a lo visto en clase, a si se motivarían más y elaborarían un trabajo de investigación que favorecería su autonomía de cara a futuros trabajos.

Finalmente, decidí que una parte de la nota iba a estar basada en una prueba escrita que, aún no estando del todo conforme con esta decisión que tomé, me pareció una buena idea para comprobar a qué nivel de interiorización de contenidos llegaron los alumnos, y también les serviría para ver cómo es un examen típico en historia, cosa que muy probablemente se encuentren en bachillerato.

Para el grupo de 2º de PCPI varié la plasmación de la asignatura, ya que dicho grupo parte de mayores dificultades para el desarrollo de contenidos por diversas causas (alumnos extranjeros recién incorporados, dificultades cognitivas, etc.) y a ello hay que sumarle el hecho de que para desarrollar la UD con este grupo contaba con menos sesiones que la ordinaria (2), por lo que decidí adecuar el desarrollo de la UD a la

¹⁷ Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44

¹⁸ Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacic Educational Press

consecución de unos objetivos más básicos y asequibles respecto a la clase de 4º de ESO ordinaria. El número de alumnos es este grupos también era reducido (9).

Para el grupo de 4º de ESO podía probar con conceptos de mayor abstracción, pero si aplicaba el mismo criterio en 2º de PCPI, no iba a tener los mismos resultados, así que decidí realizar una actividad en la que cada alumno representara a un país que tuviera un papel importante en el desarrollo de la primera guerra mundial, por lo que en la primera sesión les di a elegir qué país querían ser (dentro de los 9 que yo consideré que tienen un papel preponderante en el conflicto). A partir de este momento, de una manera simulada, el desarrollo de la explicación les afecta directamente, ya que cuando explico la situación de un país hago referencia directa a ellos, por lo que se involucran más en la dinámica de la clase. Al final les evalué con un trabajo en la que me contaban cómo se habían desarrollado como país durante los años de la primera guerra mundial.

Por otra parte, y como parte integral del *Practicum III*, se encuentra el estudio de caso realizado sobre las concepciones educativas de mi tutor de centro Daniel García, profesor de ciencias sociales en el IES La Purísima y San Antonio. El objetivo de tal análisis deviene de mi intención de conocer una concepción de la enseñanza que según mi criterio y sus resultados como docente, funciona en cuanto a la consecución de un aprendizaje profundo y significativo. Por otra parte, el objeto del estudio también venía a responder preguntas como ¿Cuál es la relación personal con la materia? ¿Desde qué concepciones implícitas parte el planteamiento curricular del caso concreto a analizar?, ¿Qué estrategias considera más acertadas de cara a un mayor cumplimiento de sus concepciones teóricas?, ¿Cómo ayuda su materia al desarrollo de los alumnos?, ¿Qué es valioso que interioricen a raíz de su planteamiento?

Para poder determinar qué planteamiento teórico sigue a la hora de elaborar sus clases me basé diversos marcos teóricos que me sirvieron como modelos de referencia para poder analizar la cantidad de factores con los que se conforma su planteamiento. Parto de las concepciones implícitas que se tienen sobre el aprendizaje, por lo que me basé en los estudios realizados por Ignacio Pozo respecto a las concepciones implícitas del aprendizaje¹⁹. Dadas las variaciones respecto a las distintas concepciones de cómo se debería producir el proceso de aprendizaje de forma implícita, se plantea la cuestión de

¹⁹ Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. P. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En J. I. POZO, J.I., et alii. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó. Págs. 101-103.

cómo un docente plasma su concepción respecto al aprendizaje en su currículum y en última instancia en la práctica y si ello responde a sus preferencias teóricas, ya que sólo si nos hacemos esta pregunta podremos mejorar como docentes.

Para analizar dichas concepciones implícitas utilicé los parámetros de análisis establecidos por Prosser y Trigwell como medio para “medir” dichas concepciones a través del cuestionario ATI²⁰ y una entrevista en profundidad para conseguir una mayor cantidad de datos con las que fundamentar mis conclusiones a cerca de su planteamiento.

La metodología para realizar el estudio comenzó con la observación directa de la acción docente en el aula, en este caso, la clase de 4º de ESO de ciencias sociales. A raíz de ella saqué una serie de conclusiones: sus dinámicas expositivas apoyadas en imágenes y videos estaban fuertemente apoyadas por una exposición impecable de los hechos, haciendo acomprendibles los factores multicausales que propician los procesos históricos. Su método de evaluación por portfolio y trabajos constantes, hacía más llevadera la asignatura y más asequible que enfrentar a los alumnos a un examen único, además de procurarse un constante *feedback* a través de los trabajos.

Por otro lado vi que dichas dinámicas eran interiorizadas y dadas por buenas por los alumnos, quienes tenían una visión muy positiva del profesor, tanto como docente como persona, lo cual a su vez generaba un buen ambiente en el aula.

Tras la realización del ATI, saqué en claro que respecto a la concepción educativa del profesor existía un equilibrio entre una posición más constructivista y otra más tradicional sobre la materia, a lo que había que añadirle la entrevista en profundidad la cual iba a ser esclarecedora.

Mis conclusiones a cerca de ella puntualizaron que su planteamiento parte de una concepción de las ciencias sociales como un medio para conseguir que los alumnos desarrollen capacidades críticas y razonamientos apoyados sobre bases que ellos mismos se construyen. Desde este punto de vista, se entendería esa forma de evaluación que aplica en sus alumnos de cara a valorar, en primera instancia, los razonamientos efectuados antes que el contenido en sí.

²⁰ Prosser, m. y Trigwell, k. (1993). “Development of an Approaches to Teaching questionnaire”. En *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.

El trabajo que efectúa el alumno basado en la su autonomía para hacerlo es vital según este planteamiento, y el papel del profesor, como guía de ese proceso de aprendizaje que realizan los chavales a partir de ese trabajo propio, fundamental. a pesar de valorar en mayor grado los razonamientos que hagan los alumnos, considera que el flujo de información dado ha de ser alto, así como la labor del profesor para adecuarlo a las capacidades del alumno, de ahí el equilibrio entre una posición tradicional y otra constructivista.

Como profesor, busca crear a través de su materia un contenido significativo con el que poder desarrollar un proceso educativo apropiado, adquiriendo conocimientos, procedimientos y competencias que les sirvan para desenvolverse en la vida. Creo que es un planteamiento que está en la línea de entender el aprendizaje como forma de nutrir al estudiante. Pero en cuanto al modelo de Ignacio Pozo, se centraría en el modelo constructivista, teniendo la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje como protagonista. Y, por último, en cuanto al modelo de Prosser y Trigwell, se posicionaría en una estrategia de interacción entre profesor y estudiantes con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la disciplina²¹.

4.1 Relación entre los trabajos

La relación existente entre estos dos documentos deviene de ante mano, ya que el *practicicum III* se entiende como una extensión del *practicum II* en cuanto al establecimiento de una visión propia y característica del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por un lado, la Unidad didáctica supone el punto final al proceso de metacognición que se inicia con la planificación curricular y que termina delimitando una posición clara respecto a cómo entendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Por otro lado, tenemos que en el proceso de investigación, el estudio sobre un caso en este caso, realizamos un trabajo respecto las concepciones de nuestro tutor al que dada su dilatada experiencia, concebimos como un ejemplo claro, real y cercano sobre cómo un planteamiento curricular se lleva a cabo de forma fáctica, sirviéndonos de ejemplo para

²¹ Prosser, m. y Trigwell, k. (1993). "Development of an Approaches to Teaching questionnaire". En *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.

reafirmarnos en nuestras convicciones sobre la educación o variar en cuanto a las mismas.

A la hora de comparar la aplicación práctica de mi Unidad Didáctica con las conclusiones que extraje a raíz del estudio de caso sobre mi tutor de centro Daniel García, creo que en ambos casos coincidimos en que un planteamiento constructivista sobre la asignatura es vital para el desarrollo cognitivo del alumnado. Un alumnado que desde este planteamiento se convierte en dueño de su propio conocimiento, ganando autonomía y capacidad crítica sobre el mismo y el profesor se convierte en un mero guía de ese proceso, dejando el material sobre el que trabajar expuesto de la forma más significativa y relevante posible para construir un andamiaje de contenidos fuerte y duradero.

Sin embargo, es también en ambos casos (en mi Unidad Didáctica y en el planteamiento de Daniel) vital el contenido que se enseña, pero adquirido desde el planteamiento anteriormente expuesto, ya que sin el proceso anterior estaríamos exponiendo el contenido con el único fin de asimilarlo, yendo más acorde con una visión tradicional del currículum.

Los procedimientos que el alumno adquiera son los artífices de la consecución de ese contenido, por ello es perentorio el “aprender a aprender”, y el ejercer como guía de ese proceso nuestra labor. Se trata, al fin y al cabo, dotar de herramientas propias de las ciencias sociales a los alumnos.

5 CONCLUSIONES

La realización de este Máster ha supuesto un conjunto de contenidos y experiencias totalmente nuevas en mi caso de cara a mi formación en un campo que no tenía muy claro si abordar o no en un principio. Sin duda, ha sido una gran cantidad de competencias las que hemos desarrollado en todo este tiempo que ha transcurrido desde que iniciamos el máster, y sin duda me he quedado más que satisfecho con lo aprendido, y más aún, con lo que está por aprender, ya que la docencia la construimos día a día.

Por una parte me parece de vital importancia el preparar a los docentes de los alumnos de futuras generaciones bajo tres premisas tan sencillas como son el saber, el saber ser y el saber hacer, que son de hecho los tres pilares sobre los que se han desplegado después las competencias a adquirir en este máster y las asignaturas por las que asimilarlas.

Es por otra parte, fundamental el preparar a los profesores para el contexto escolar que se van a encontrar en el mundo tan cambiante y rápido que nos ha tocado vivir, el cual exige una actualización constante ya que actualmente tanto profesor como alumno tienen cada vez más disponible la misma información al mismo tiempo gracias a internet. Gracias a esta disponibilidad de información tan rápida tal vez los alumnos que vayamos a tener en clase vengan ya acostumbrados a conseguir la información de forma instantánea sin quizás darse cuenta del todo el proceso que viene detrás.

Es por ello que poseer herramientas para mantenerse constantemente actualizado, no solo a la información si no en cuanto a las líneas de enseñanza, es vital en estos tiempos, y es por ello que la realización de un máster para prepararnos es este aspecto es fundamental.

También nos encontramos con que la familia ha cambiado radicalmente en los últimos años, pasando a reestructurarse de diversas formas, lo cual afecta de diferentes formas a los las pequeños de la casa. Es nuestra misión en este aspecto el saber lidiar con la excepcionalidad de cada caso y con todo lo referente a este nuevo marco que se nos presenta, tanto como personas como docentes, dentro y fuera del aula.

En conclusión, diría que se nos prepara tanto para el contexto dentro del aula y fuera de ella, pero más allá de eso, se nos prepara como personas que ensañan a otras personas, que compartimos ideas, emociones y pensamientos y que, con las destrezas adquiridas durante este gratificante año, podremos levantar esperanzas sobre un futuro brillante para las generaciones venideras.

6 PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Existen varias vías, desde mi punto de vista, para mejorar la experiencia docente. Por un lado, y según demuestra los informes PISA a los que en la introducción de este trabajo me he referido, hay algo que los docentes estamos haciendo realmente mal, al menos en este país. Creo que en gran parte se debe a que en este país tiene mucho arraigo aún una concepción de la enseñanza muy tradicional, por ello sería conveniente que los futuros docentes arriesgaran en sus currículums con concepciones más constructivistas y cognitivistas, en vistas a crear en el alumno estructuras con las que sustentar el conocimiento que adquieran y no dar el contenido sin contar con el trabajo que hace el alumno sobre él.

Por otra parte, sería conveniente que se propiciaran entre los docentes más trabajos de investigación sobre la educación, ya que solo con un trabajo constante sobre ésta a la par que una actualización de las teorías educativas conseguiremos mejores resultados de los alumnos. No hay que olvidar también que somos investigadores de la educación, y por ello es de menester ejercer como docentes en este ámbito.

También creo que es importante que los docentes no se olviden de la parte concerniente a la educación emocional entre los alumnos, ya que, con el panorama actual parece que es más difícil conectar entre las personas de una manera empática. Como he nombrado antes, el contexto familiar ha cambiado radicalmente en los últimos años y el apoyar y entender a los alumnos es también parte fundamental en el docente.

Por último, pienso que la parte legal que concierne a las leyes orgánicas que estructuran la educación en este país tiene gran parte de culpa del fracaso escolar. Resulta que se han ido cambiando de forma sustancial con cada cambio de gobierno, descolocando tanto alumnos como profesores, por ello creo que se debería de dejar de utilizar la educación como un medio de legitimación política y que se nos deje operar a los docentes para que los alumnos construyan su propia realidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agelet, J. [et al.] (2000). Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Graó.
- Alonso Tapia, J. (2005): Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Sintesis
- Gonzalez, I. 2002. “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico”, en La Geografía y la Historia, elementos del Medio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Informes pisa. Recuperado el 12 de septiembre de 2014.
<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>
- Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), Teaching History. Routledge: London. Pp. 41-44.

- Morales Vallejo, P.(2009) *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala. Universidad Rafael Landivar, 99-158.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. P. (2006). “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”. En J. I. POZO, J.I., *et alii*. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó. Págs. 101-103.
- Prosser, m. y Trigwell, k. (1993). “Development of an Approaches to Teaching questionnaire”. En *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp. 109-117). Vancouver: Pacic Educational Press
- Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.Pp. 13-14