



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A:

El profesor de Ciencias Sociales y su papel en la formación
democrática del alumnado

The Social Science Teacher and its Role in the Student's
Democratic Education

Autor

Fernando Samper Sánchez

Directora

Pilar Rivero Gracia

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2015/2016

Índice

1. Introducción.....	3
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	5
2.1. Competencia específica 1. Contexto de la actividad docente.....	5
2.2. Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula.....	9
2.3. Competencia específica 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	12
2.4. Competencia específica 4. Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.....	15
2.5. Competencia específica 5. Evaluación y mejora de la docencia.....	18
2.6. Perfil del profesor de Ciencias Sociales.....	19
3. Justificación de la selección de proyectos.....	22
3.1. Unidad Didáctica: “La lucha por la felicidad”.....	22
3.2. Proyecto de innovación-investigación: “La democracia”.....	26
4. Reflexión crítica de la relación existente entre los proyectos.....	29
5. Conclusiones y propuestas de futuro.....	32
6. Bibliografía.....	35
Anexos.....	40
Anexo I. Unidad Didáctica “La lucha por la Felicidad”	41
Anexo II. Proyecto de innovación-investigación: “La democracia”	129

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende ofrecer un análisis reflexivo sobre la profesión docente a partir de los fundamentos teóricos y de la experiencia práctica proporcionados por el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

La tarea señalada implicará, como indica Joan Pagès (2004), tomar conciencia de las ideas que albergábamos sobre la docencia como consecuencia de nuestra vivencia como alumnos y someterlas a un proceso de revisión, enfrentándolas a toda la nueva información recibida durante el último año. La concepción resultante acerca de la labor del profesor será expuesta mediante el examen de la adquisición de las competencias específicas fundamentales que la titulación procura y que consecuentemente se consideran como necesarias para el ejercicio profesional.

Estas competencias proporcionan los conocimientos psicopedagógicos, sociológicos y didácticos generales que conforman el saber básico del profesorado (Pagès, 2004), pero dada nuestra formación universitaria nos inclinaremos por prestar una especial atención a las características propias que posee la enseñanza de las Ciencias Sociales, campo en el que deberemos desarrollar nuestra futura actividad como docentes.

La visión presentada sobre la educación se verá completada con la discusión de los dos proyectos llevados a cabo durante el Máster que incluimos en los Anexos, los cuales nos permitirán mostrar los resultados de la concreción práctica de la teoría y abordar algunas de las principales facetas del docente. La Unidad Didáctica confeccionada en la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” nos servirá para ilustrar la dimensión del profesor como didacta a través del diseño, organización, implementación y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, mientras que el proyecto de innovación-investigación elaborado en “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia” evidencia el papel del docente como investigador y su capacidad para poner en marcha cambios valiosos en el aula.

La aplicación de ambos trabajos en la materia de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, de cuya impartición nos encargamos durante el período de prácticas, nos llevó a indagar acerca de las relaciones existentes entre una asignatura con la que no habíamos tenido ningún contacto previo y aquellas que más propiamente forman parte de nuestra especialidad. La aportación de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Historia, a la competencia social y ciudadana con la que se identifica la “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” resulta esencial, hasta el punto de que autores como M^a José Sobejano y Pablo Antonio Torres contemplan la adquisición de una conciencia histórica como condición indispensable para ejercer la ciudadanía de manera activa, dado el conocimiento que la Historia proporciona sobre el complejo funcionamiento de la vida en sociedad (Cercadillo, 2012). El desarrollo de la referida competencia pasará por democratizar las aulas, poniéndose en práctica una educación democrática, entendida como sinónimo de participativa, que enseñará a los alumnos a descubrir el valor de la participación como instrumento para transformar la sociedad (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012).

La apuesta por este enfoque impregnará por completo las consideraciones que efectuemos sobre los diferentes rasgos de la profesión docente, ya que creemos en la pertinencia que la formación democrática tiene en todos los aspectos del proceso educativo, habida cuenta de la finalidad general que la propia Constitución Española de 1978 establece para la educación:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 27. 2).

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

La labor docente exige la adquisición de una serie de competencias diversas y complementarias que guiarán la actuación del profesorado, al tiempo que pasarán a formar parte de su identidad como profesional (Teixidó, 2001). La competencia se concibe como la manifestación evaluable de una destreza que permite desempeñar una tarea, lo que siguiendo a Julia González (2007) podría traducirse como “conocer y comprender” la teoría de un campo académico; “saber cómo actuar”, a través de la aplicación práctica y operativa del conocimiento a situaciones concretas, y “saber cómo ser”, asumiendo los valores propios de la disciplina en la interacción social (21).

A continuación desentrañaremos las implicaciones para la construcción de nuestra concepción de la enseñanza que han tenido las competencias delimitadas por el Máster, establecidas en la descripción de la titulación que ofrece la Universidad¹, y que responden a lo estipulado por la Orden 3858/2007.

2.1. COMPETENCIA ESPECÍFICA 1. CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La primera de las competencias consiste en la aproximación a la complejidad del Instituto de Educación Secundaria desde una doble perspectiva centrada en la descripción de la estructura y los procedimientos propios del centro educativo, por un lado, y en el análisis del contexto social y familiar en el que se insertan los alumnos, por el otro, coincidiendo directamente con las dos partes en las que se dividía la asignatura del Máster “Contexto de la Actividad Docente”.

¹ Disponibles en: http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html

La parte relativa al estudio del centro escolar nos descubrió una dimensión de la labor docente que hasta entonces nos era prácticamente desconocida, referida a la “obligación natural” que tiene el profesor de implicarse activamente en los procesos organizativos de ese microsistema que constituye el instituto (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014: 212), y que pudimos observar directamente en las reuniones de los distintos órganos que presenciamos fundamentalmente durante el Prácticum I.

El conocimiento de la normativa educativa es imprescindible para poder desarrollar esta vertiente de la actividad docente, como comprendimos al enfrentarnos a la maraña de leyes de educación que se han aprobado en el Estado español desde la primigenia Ley Moyano de 1857. La legislación española apostó de forma progresiva desde la etapa final del franquismo por la participación de todos los actores implicados en el proceso de enseñanza -profesores, alumnos y familiares- en el funcionamiento de los centros, siendo éste un modelo que sufriría una paulatina regresión a partir de la confección de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 (Bernal *et al.*, 2014). El panorama que arroja la última reforma educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 dista bastante de la concepción de la escuela que defiende el célebre psicopedagogo Francesco Tonucci, quien la contempla como el espacio en el que las personas de todas las edades deben experimentar la democracia mediante la contribución a la gestión del centro (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012).

Los cauces para la participación de los representantes del alumnado y los padres se reducen al control, que no decisión, ejercido a través del Consejo Escolar, despojado de su condición de órgano de gobierno por la LOMCE. Los docentes, por su parte, tienen también a su disposición el Claustro, el otro órgano colegiado más destacado del centro y el principal medio de participación del profesorado, con una orientación más eminentemente pedagógica.

En relación con las funciones de estos organismos, el docente tendrá el deber de tomar parte en los “procesos de negociación” que culminan en la redacción de documentos tan importantes para la vida del centro como son el Proyecto Educativo, seña de identidad del mismo; el Proyecto Curricular, segundo nivel de concreción curricular que determina las estrategias de intervención didáctica acordadas por los docentes, o la Programación Didáctica, tercer nivel que resulta fundamental para el

desempeño diario del profesor por contener la planificación anual de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deberá aplicar (Bernal *et al.*, 2014).

En lo que se refiere a la perspectiva sociológica con la que la mencionada asignatura nos acerca al contexto social del proceso educativo, sobresale la panorámica que nos ha aportado sobre la evolución de las funciones otorgadas a la educación, en relación con las cambiantes demandas de una sociedad en rápida transformación. De los presupuestos funcionalistas de mediados del siglo XX y modelos como el de la reproducción de Passeron y Bourdieu o el de la correspondencia de Baudelot y Establet, que básicamente concebían la escuela como perpetuadora del sistema, se ha pasado a las teorías de la resistencia de autores como Paul Willis, Henry Giroux o Michael W. Apple que detectan la convivencia de la reproducción de la ideología dominante con la creación de formas culturales alternativas.

Las consecuencias de esta variedad teórica es que actualmente convivirán dos ópticas a la hora de considerar la enseñanza de las Ciencias Sociales, con la perspectiva socializadora que asume la formación en valores hegemónicos y el adoctrinamiento de los alumnos que lleva a cabo la escuela, y la contrasocializadora, que aboga por adoptar el punto de vista de colectivos tradicionalmente oprimidos, como las mujeres o la clase obrera, y por mostrar los mecanismos de poder que conforman la sociedad (Pagès y Santi, 2012). Las implicaciones que tendrá para el docente apostar por el segundo de estos enfoques será la aceptación de su papel como transformador de la realidad social y, por consiguiente, el compromiso de hacer consciente al alumnado de su propia capacidad a ese respecto.

El entorno familiar de los estudiantes también será objeto de un intenso estudio, dada la alta responsabilidad que tienen las familias en la educación de sus hijos. Las trayectorias de las mismas se ven inevitablemente condicionadas por el contexto socio-histórico en el que viven, sobre el que influyen agentes tan importantes en el mundo de comienzos del siglo XXI como son la globalización, el aumento de los movimientos migratorios, la extensión del uso de las nuevas tecnologías o la rapidez de los cambios sociales. Entre estos últimos destaca la consolidación de una estructura familiar caracterizada por la pluralidad, en la que la familia tradicional coexiste con mayor frecuencia con familias monoparentales, reconstituidas tras el divorcio de los

respectivos progenitores u homosexuales, lo que añade nuevos factores que el profesor debe tener en cuenta a la hora de relacionarse con ellas (Oliva y Parra, 2004).

Un aspecto más a considerar dentro de las consecuencias de la evolución de nuestra sociedad es el de la atención a la diversidad con la que nos encontramos en las aulas, cuya trascendencia pone de relieve el hecho de que se haga referencia a ella en cuatro de las cinco competencias específicas que estamos desglosando. En concreto, nos gustaría señalar el reto que supone la acogida del alumnado inmigrante, una problemática que se ha tratado ampliamente en la asignatura optativa “Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante”.

A pesar de que la diversidad suele ser celebrada como algo positivo y enriquecedor en el discurso docente, la realidad es que, como advierten Teresa Aguado, Inés Gil y Patricia Mata (2008), y como pudimos comprobar en nuestras prácticas, el profesorado la contempla como algo problemático y asociado a situaciones tales como un bagaje académico y lingüístico deficitario, las relaciones complicadas con unas familias con un código cultural distinto o una mayor tendencia a las actitudes disruptivas. La reacción de los docentes ante la falta de recursos apropiados con los que atender a unos estudiantes que no comprenden el idioma vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje era la de la resignación o la frustración por la sensación de impotencia que sentían, sirviendo nuestro apoyo puntual al dedicarnos en exclusiva a algunos de estos alumnos tan sólo como un mero parche temporal.

La colaboración con otros profesionales de la enseñanza es precisamente una de las medidas que Aguado *et al.* (2008) preconizan, fundándose todas ellas en la necesidad de superar el principio de homogeneidad que rige el funcionamiento de las escuelas y la actuación docente para pasar a reconocer la diversidad como normalidad. La adquisición de la competencia intercultural es la garante del éxito en esta tarea, suponiendo una mirada centrada más en lo personal que en lo estrictamente académico, debiendo asumir el profesor un diseño de estrategias todavía más contextualizadas de lo habitual, con las que se prepararía al alumnado para vivir en una sociedad multicultural y se acortaría la distancia que separa a las familias inmigrantes del resto de la comunidad escolar.

Todo ello conllevará la inversión de un esfuerzo considerable por parte del docente en su formación continua, pero parece un sacrificio que merece la pena realizar

en aras de lograr la igualdad de oportunidades en la educación que el enfoque intercultural promete (Aguado *et al.*, 2008).

2.2. COMPETENCIA ESPECÍFICA 2. INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA

La competencia que ahora nos ocupa también corresponde a grandes rasgos con otra de las asignaturas del Máster, “Interacción y convivencia en el aula”. Esta materia combinaba la perspectiva de la psicología evolutiva y de la personalidad con los fundamentos de la psicología social de la educación, dotándonos de los recursos necesarios para abrazar el papel como educador y orientador que debe desempeñar el docente.

La adolescencia es la etapa en la que se desarrolla en mayor medida la personalidad de los alumnos, estando definida por los cambios que tienen lugar a todos los niveles, por lo que es esencial entender la naturaleza de los mismos para desterrar la imagen que identifica este período vital con problemas generalizados, lo que redundará en una actitud más adecuada a la hora de acercarnos a nuestros estudiantes (Oliva y Parra, 2004).

Las transformaciones más evidentes son aquellas que se relacionan con la pubertad, una serie de alteraciones biológicas que afectan a la percepción propia y ajena de los jóvenes y que consecuentemente tienen una gran repercusión sobre su conducta y su estado emocional. El desarrollo cognitivo, con la entrada en la etapa piagetiana de las operaciones formales, permitirá al adolescente adoptar una visión más crítica que normalmente le llevará a cuestionar las normas familiares, un proceso que se vinculará con el de construcción de su identidad personal, mediante el cual asumirá un compromiso con los valores ideológicos y sociales que le definirán en el futuro. El estrés que implican todos estos cambios y la discrepancia entre las nuevas aspiraciones de los adolescentes y las resistencias a las mismas de sus progenitores provocarán un deterioro en las dinámicas familiares, que será más o menos acentuado dependiendo -entre otros factores contextuales- del estilo parental que las domine.

El estilo democrático es el que, de acuerdo con Alfredo Oliva y Águeda Parra (2004), tendrá unos efectos más beneficiosos sobre el individuo, caracterizándose los

padres que lo practican por estimular el pensamiento independiente y mostrar una gran tolerancia ante las opiniones divergentes de sus hijos, lo que redundará en una mejor salud mental, rendimiento académico y competencia social. Las sensaciones tan positivas que destila este comportamiento se deben en buena medida a que se halla en sintonía con las necesidades de los adolescentes, particularmente con su exigencia de tener una mayor autonomía y oportunidad de participar activamente tanto en el ámbito familiar como en el social y el escolar. La aceptación de estas aseveraciones nos lleva a reafirmarnos en la pertinencia de la educación participativa, juzgando la creación de un ambiente de aula que garantice las libertades que requiere el ejercicio de la democracia como la mejor manera de responder a las necesidades del alumnado (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012).

La respuesta de los profesores a las peculiaridades que presenten los alumnos en su desarrollo se materializará a través de la acción tutorial, dirigida a consolidar el espíritu crítico de los estudiantes a la hora de tomar las decisiones que determinarán su construcción personal. La tutorización es consustancial a la labor docente, constituyendo una tarea continua que involucrará a todos los actores que intervienen en la educación del estudiante, con independencia de que ostenten la categoría de tutor oficial del mismo (Bernal *et al.*, 2014). En contra de la percepción popular, nuestra estancia en el instituto durante las prácticas nos demostró que los problemas del alumnado son tratados de manera conjunta por todos los profesores implicados, haciéndonos incluso partícipes en alguna ocasión de la reflexión en torno a la mejor solución para los problemas de convivencia que surgían en el centro.

La exposición de estrategias para hacer frente a esas posibles situaciones problemáticas era el objetivo primordial de la asignatura optativa “Prevención y resolución de conflictos”, la cual nos invitaba a apreciar el conflicto como algo inherente a la convivencia humana, con el potencial de reajustar las relaciones interpersonales en sentido positivo si recibía la respuesta adecuada (Oliva y Parra, 2004). Perder el miedo al conflicto pasa por ser capaces de identificar sus elementos constituyentes, divididos entre los componentes materiales explícitos que reflejan posiciones negociables y aquellos de tipo inmaterial, que permanecen subyacentes y aluden a necesidades irrenunciables de carácter ideológico o psicoemocional (Farré, 2004).

El mecanismo más destacado para la gestión de conflictos en el contexto del centro educativo es la mediación escolar, instrumento que prioriza la “Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa” del Gobierno de Aragón, en la cual nos encontramos con la siguiente definición:

“La mediación escolar es una forma de resolución de conflictos con la que se ayuda a las partes implicadas a alcanzar por sí mismas un acuerdo satisfactorio mediante la intervención imparcial de una tercera persona.” (Decreto 73/2011: Art. 49.1)

En concreto, la forma que adoptará preferentemente este instrumento será la de la mediación entre iguales, lo que nos remite a la simetría de poder que teóricamente existe en las relaciones entre los alumnos de una clase (Redorta, 2011). Este método, además de otorgar un necesario protagonismo a los estudiantes, obedece a la voluntad de preservar el valor educativo de las medidas correctoras adoptadas por encima de su dimensión punitiva, entroncando con la labor del profesor como educador (Bernal *et al.*, 2014).

Las relaciones de poder en el aula que acabamos de mencionar son objeto de estudio de la psicología social, disciplina que también formaba parte de la asignatura “Interacción y convivencia en el aula” y cuyas premisas nos sirven para sentar las bases del desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo. La implantación de esta forma de enseñanza requiere centrar nuestra actuación en el grupo, trabajando diferentes dinámicas que contribuyan a asegurar la coherencia interna del mismo y la predisposición a la ayuda mutua de sus miembros (Más, Negro y Torrego, 2012).

El grupo de aprendizaje cooperativo presenta varias ventajas reseñables sobre el trabajo individual, constituyendo como elocuentemente señalan David R. Johnson y Roger T. Johson “más que la suma de sus partes” (Más *et al.*, 2012: 108). La compenetración alcanzada entre sus integrantes y la autonomía que se les otorga les brinda una motivación que les lleva a responsabilizarse tanto a título personal como grupal de realizar una actuación de la más alta calidad posible, retroalimentándose positivamente y coordinando sus esfuerzos a través de la utilización de todo un repertorio de habilidades sociales. El largo período de tiempo que conlleva la formación de estos equipos, con la creación del clima de respeto y confianza en su interior del que precisan, hizo que no basásemos completamente en los mismos nuestra intervención docente durante el período de prácticas, dada la falta de tradición de los alumnos que

tuvimos a nuestro cargo, aunque ello no fue óbice para intentar aplicar otros mecanismos participativos menos exigentes.

2.3. COMPETENCIA ESPECÍFICA 3. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La competencia relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje se concreta en la asignatura homónima del Máster, teniendo entre sus propósitos esenciales la introducción a las principales teorías del aprendizaje. La relevancia que tiene el conocimiento de las mismas para la labor docente explica que los contenidos de esta materia se solapen con los de otras asignaturas de la titulación, especialmente con aquellas consagradas a la planificación didáctica.

La más antigua de las teorías abordadas es el conductismo, nacida de las ideas de John B. Watson e Ivan Pavlov a comienzos del siglo XX y que alcanzaría su pleno desarrollo en la década de los 50 de la mano de B. F. Skinner. La idea de la que parte es la concepción del cerebro del estudiante como una hoja en blanco sobre la que se escribirá el conocimiento, lo que se logrará mediante la emisión de los estímulos adecuados por parte del profesor, a quien se le reserva un papel central con metodologías de carácter puramente magistrocéntrico.

La superación de las ideas conductistas llegó con la aparición del cognitivismo a partir de los años 60, el cual centra su atención en los procesos mentales internos que experimenta el individuo. Este planteamiento ha dado lugar a teorías tan destacadas como la evolutiva del aprendizaje de Jean Piaget, que distingue las etapas de desarrollo cognitivo que atraviesa el niño y que permite que los contenidos estudiados se adapten a las mismas; o la noción de aprendizaje significativo de David Ausubel, que tiene en cuenta el conocimiento previo que posee el discente con el que se debe relacionar la nueva información que se le proporcione.

La inclinación de la balanza hacia el protagonismo del alumno en el aprendizaje fue confirmada con la emergencia del constructivismo, heredero de buena parte de los presupuestos cognitivistas sobre la importancia de las ideas innatas de los estudiantes, pero que iba más allá al concebir el aprendizaje como la construcción que el discente

lleva a cabo de sus propias conceptos, reservándose para el docente el rol de guía en este proceso de desarrollo conceptual.

El éxito de las metodologías constructivistas viene determinado por el factor que llevamos señalando durante todo este trabajo: el fomento de la participación crítica del alumnado, su producción personal y el intercambio activo entre profesores y estudiantes (Díaz Barriga Arceo, 1998). Este enfoque supondrá la implantación de ambientes de aprendizajes desafiantes y complejos, cuya significatividad se traducirá en una mayor motivación de los discentes (Junco, 2002).

La motivación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el docente tiene en sus manos potenciarla para asegurar la consecución de sus objetivos educativos, para lo que es esencial conocer los elementos de los que depende. Las tres variables más influyentes son el significado que los alumnos conceden a la realización de la tarea, las posibilidades que creen que tienen para superar las dificultades que se les presenten y el coste en tiempo y esfuerzo que calculen que les va a llevar (Alonso Tapia, 2005).

Los dos tipos de motivación que podrá desarrollar el alumnado en base al significado serán la intrínseca, en la que el interés de la actividad radica en su contribución a su nivel de competencia, lo que conduciría a que el discente se plantee el aprendizaje como un proyecto personal, en la línea de las tesis constructivistas; y la extrínseca, que se vincula a la consecución de incentivos externos en la forma de recompensas sociales o materiales. El énfasis que la sociedad pone en general en la obtención de calificaciones positivas, por encima de la construcción del conocimiento, hace que la motivación extrínseca sea la que predomine en las aulas, lo que favorece lo memorístico frente a lo significativo y lleva a los discentes a evitar situaciones con gran potencial de aprendizaje por miedo al fracaso (Alonso Tapia, 2005).

La propuesta que enarbola Luis López Muñoz (2004) para incrementar la motivación intrínseca de los adolescentes se fundamenta en una organización flexible y democrática del aula, dotándolos de una autonomía que potencie su autoconcepto personal, apoyada por el reconocimiento de sus aciertos y el destierro de la competitividad. La independencia que se otorgue al estudiante tendrá un efecto responsabilizador, como consecuencia de hacerlo conocedor de las causas de sus triunfos y fracasos mediante un modelo de evaluación formativo.

La toma de conciencia de la capacidad de influir sobre las circunstancias que determinan su desempeño académico supone un revulsivo para los alumnos, lo que se relaciona directamente con la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad que, según la teoría atribucional de Weiner, condiciona la motivación (De la Torre y Godoy, 2002). Por su parte, la dimensión estabilidad-inestabilidad de las causas que actúan sobre el rendimiento entroncará con el conocido “efecto Pigmalión”, de acuerdo con el cual las expectativas del profesorado afectarán a las posibilidades de éxito de los discentes y a la interacción que mantengan con los mismos. De este modo, la atribución de los buenos resultados de un alumno a motivos estables llevará a que el docente espere que estos se repitan, lo que le hará desarrollar una actitud positiva hacia el estudiante que mejorará la actuación de éste y viceversa.

Entre las estrategias didácticas que se estiman como las de mayor capacidad para motivar al alumnado se encuentran las nuevas tecnologías o TIC, las cuales se cuentan entre las herramientas activistas que estimulan el rol activo y la participación. Recursos como las visitas virtuales tienen una gran significatividad por descansar sobre la experiencia personal y posibilitar que se contextualicen los contenidos teóricos a través de las vivencias digitales, mientras que el uso de juegos o de programas de tratamiento de la información afinan la competencia digital y obedecen a los principios del constructivismo por capacitar a los discentes para que literalmente construyan su propio conocimiento (Sobrino López, 2011).

Sin embargo, la realidad con la que entramos en contacto durante nuestras prácticas no fue demasiado halagüeña en este sentido, ya que la extensión de las TIC a las aulas no ha conllevado que se aproveche su potencial educativo. En la mayoría de los casos que pudimos contemplar, los equipos informáticos permanecían arrinconados en las clases, y en las ocasiones en que eran empleados tan sólo servían como acompañamiento al discurso expositivo del docente, cumpliendo una función similar a la de las fotocopias que se repartían a los estudiantes. La reacción del alumnado cuando recurrimos a las nuevas tecnologías para implementar dinámicas de gamificación o simplemente para dotar de mayor atractivo y agilidad a nuestras intervenciones parecen demostrar que hay espacio para su uso en el aula, respondiendo en parte a las necesidades de unos adolescentes que pertenecen a la categoría de “nativos digitales”. La democratización de la utilización de las TIC es otro de los retos a los que se debe

hacer frente si queremos que la educación forme ciudadanos que se hallen insertos en la sociedad del siglo XXI.

2.4. COMPETENCIA ESPECÍFICA 4. DISEÑO CURRICULAR E INSTRUCCIONAL Y ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

La competencia que abordamos en esta ocasión constituye una extensiva introducción a la planificación educativa, una de las actividades nucleares de la labor del profesor de Ciencias Sociales, tal y como anuncia el hecho de que sea el aspecto de la educación al que la titulación concede una mayor carga lectiva. Hasta tres asignaturas del Máster se suceden en una secuencia lógica que lleva al aprendiz de docente desde los principios curriculares que condicionan el diseño de las distintas materias propias de nuestras especialidad -en “Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”-, a las metodologías y los procedimientos de evaluación más adecuados para incorporar a nuestra planificación -en “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”-, para finalizar con el mayor nivel de concreción curricular y las clases de actividades que deberán poblar nuestras Unidades Didácticas -en “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”-.

Tras un acercamiento inicial a la legislación educativa en “Contexto de la actividad docente”, la aproximación que se adoptará esta vez será la de la interpretación de la normativa desde los fundamentos de la disciplina del profesor (Pagès, 2000). En este sentido, el papel del profesional docente es el del “*gatekeeper* [portero] del currículo” que acuñase Stephen J. Thornton (Pagès. 2004: 159), aquella persona que tiene la potestad de decidir qué contenidos de los prescritos acabará por enseñar en el aula, en base a la formación básica de la que disponga para tomar estas decisiones de carácter epistemológico (Tribó, 1999).

El acervo profesional que debe manejar el profesor para acometer la empresa de interpretar el primer nivel de concreción curricular son las tipologías de currículos existentes. El currículo cerrado, con su rigidez prescriptiva, fue el que dominó el

sistema educativo español hasta la reforma del mismo puesta en marcha por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, momento en el que se adoptó el currículo abierto, el cual dotó al docente de una amplia autonomía intelectual con la que definir las finalidades y la metodología didáctica más apropiada (Tribó, 1999). La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 incorporó el enfoque por competencias, cuya definición normativa -la capacidad para realizar una determinada tarea- hemos descrito con anterioridad y con el que se pretendía cambiar el foco del proceso educativo de la transmisión de conocimientos al desarrollo del alumno (González, 2007).

Este desplazamiento del objeto de la educación hizo que la implantación del currículo por competencias fuese contestada desde el campo de las Ciencias Sociales, recelándose de la lógica economicista que se vislumbraba tras ella. Sin embargo, como indica Ramón López Facal (2013), la orientación que aportó la Unión Europea a las competencias tiene un cariz más humanista, manteniendo como objetivo del sistema educativo la formación de una ciudadanía activa y la cohesión social, lo que nos permite interpretar a la persona competente no como la más competitiva, sino como aquella que actúa de forma inteligente para lograr una vida social y personal satisfactoria. El conocimiento del funcionamiento de la sociedad es esencial para tal aspiración, por lo que el componente social de las competencias dependerá en buena medida de la capacidad que los docentes de Ciencias Sociales tengamos para hacer valer nuestros contenidos disciplinares mediante su vinculación a los retos del mundo actual.

A pesar de este interesante planteamiento, lo cierto es que el aprendizaje por competencias ha tenido una traducción real bastante limitada en las aulas, limitándose normalmente a lo que López Facal llama un “simple maquillaje semántico de prácticas educativas tradicionales” (2013: 5), algo que pudimos observar en nuestra estancia en el centro de prácticas, especialmente una vez examinada la documentación elaborada por el equipo docente y comparada con su actuación en clase.

Al hilo de la consideración de propuestas didácticas sugestivas con escaso predicamento en las aulas, cabe señalar la denominada “teoría crítica”, la cual maneja conceptos como el de “currículum oculto”, relativo a la ideología dominante implícita a la ordenación curricular; o el de “currículum nulo”, referido a la invisibilización de determinadas realidades sociales en la normativa. La teoría crítica se estructura en torno

a un “currículum autónomo” pactado entre el profesor y el alumnado, empleando métodos constructivistas para conseguir una formación emancipadora del futuro ciudadano (Tribó, 1999).

La siguiente fase que hemos de encarar es la que nos permitirá establecer cuándo y cómo enseñar: la planificación de la programación didáctica y de sus respectivas unidades. La secuenciación de los contenidos no debe venir determinada únicamente por la estructura de la disciplina, sino que obedecerá a la progresión de las habilidades, los conceptos y la capacidad para afrontar problemas de dificultad creciente de los alumnos. El espíritu constructivista que guiará esta propuesta se centrará en tratar un número manejable de contenidos con profundidad, concediendo una importancia igual al propio proceso de aprendizaje, frente a la persistente tendencia a incluir en la programación una cantidad inabarcable de temas que serán estudiados superficialmente (Díaz Barriga Arceo, 1998).

La sobresaturación temática es una de las causas que explica el reducido interés del alumnado por las Ciencias Sociales, lo que dentro de una perspectiva tradicional de este área de conocimiento suele ir unida también a la transmisión del saber como algo acabado (Valls Montés y López Facal, 2010). Ese hábito impedirá un aprendizaje significativo, ya que de acuerdo con los preceptos del constructivismo éste sólo tiene lugar cuando se comprende el proceso de construcción del conocimiento, siendo necesario por lo tanto hacer que los alumnos participen del mismo mediante la aproximación a la metodología propia de la disciplina de origen que estén estudiando (Junco, 2002; Prats, 2000).

De este modo, las técnicas de trabajo que se utilizarán con los discentes se derivarán, en el caso concreto de la Historia, de los instrumentos del historiador (Prats, 2001). Estos métodos podrán ponerse en práctica a través de actividades como los estudios de caso, los de Historia comparada y, en general, mediante la problematización del contenido histórico escolar, lo que ahondará en el adiestramiento de ciudadanos formados e informados (Pagès, 2007).

El diseño de actividades implica la elección de un sistema de evaluación que juzgue la actuación de los estudiantes. La evaluación sumativa es la modalidad más reconocible, dirigida a calificar los resultados alcanzados al finalizar el hecho educativo en base a la realización de una prueba objetiva. En el constructivismo, la evaluación es

contemplada como una herramienta reguladora tanto del aprendizaje como de la intervención pedagógica, por lo que se la concibe como un proceso continuo, iniciado con una evaluación diagnóstica que permitirá adaptar la actuación docente a los conocimientos previos de los estudiantes. Posteriormente, esta evaluación será de tipo formativo, teniendo como finalidad dar a conocer a los alumnos sus progresos y dificultades, con lo que se buscará que se hagan con el control de la evolución de su aprendizaje (González Salinas, 2010).

2.5. COMPETENCIA ESPECÍFICA 5. EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA DOCENCIA

La última de las competencias específicas de la titulación se identifica totalmente con la asignatura del Máster “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”, la cual supone una aproximación a la dimensión menos conocida de la labor del profesor, aquella que comporta la aplicación de una mirada reflexiva a la profesión y a la propia práctica docente, manifestándose en la implementación de proyectos de investigación e innovación que persiguen la mejora tanto de la actuación propia como de la del conjunto del profesorado.

La faceta de investigador constituye una parte fundamental de la identidad profesional del docente, expresándose a través de la llamada “investigación-acción”. Esta práctica combina la investigación como tal con la enseñanza y tiene como propósito la incorporación de cambios educativamente valiosos al aula, resultado de la creación de conocimiento acerca de situaciones prácticas que será incorporado al bagaje de la profesión docente para contribuir a su desarrollo (Elliot, 2011).

Este tipo de investigación se engloba dentro de la “investigación cualitativa”, cuyas características son las idóneas para abordar la complejidad y el dinamismo de los fenómenos sociales, los cuales serán interpretados por el investigador con la intención de averiguar el significado que los protagonistas de los mismos les otorgan (Hoepfl, 1997). Estas empresas tendrán un diseño emergente que irá en consonancia con la naturaleza cambiante e impredecible de sus objetos de estudio y la metodología que

resultará más apropiada para incrementar el valor de su reflexión será la observación participante, forma de recogida de datos que permitirá comprender los comportamientos y las opiniones de las personas en su contexto original (Roussouw, 2009).

De esta manera, los criterios de fiabilidad y generalización que guían las investigaciones de corte positivista no resultan aplicables al paradigma cualitativo, puesto que éste se centra en la validez del estudio, lo que se traduce en ofrecer la aproximación más precisa posible a la realidad social analizada (Taylor y Bogdan, 1984). La transferibilidad de la experiencia alumbrada por la investigación-acción, esto es, su capacidad para contribuir al enriquecimiento del conocimiento docente, vendrá marcada por la calidad de las interpretaciones efectuadas y la confianza que despierten en otros compañeros de profesión, quienes podrán decidirse a extraer aquellos aspectos que les sirvan para arrojar luz sobre situaciones similares a las que se enfrenten, salvándose así las limitaciones contextuales que poseen esta clase de proyectos (Elliott, 2011).

La autocrítica sobre nuestra labor como profesores que llevemos a cabo por medio de la investigación-acción nos capacitará, además, para superar la figura del profesor como mero técnico o correa de transmisión del currículum, lo que posibilitará que abracemos los diversos aspectos que engloba el ejercicio de la docencia, que como recogen Aguado *et al.* (2008: 286) incluye los roles de “pensador, intelectual, diseñador y desarrollador” de herramientas educativas, fundamentadas éstas en la práctica y la cooperación con otros educadores.

2.6. EL PERFIL DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

Nuestra identidad como docentes está mediatizada por nuestra anterior trayectoria universitaria, lo que nos clasifica como profesores de un área de conocimiento que posee sus propias particularidades que la diferencian notablemente de otros campos del saber: las Ciencias Sociales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales conforma el núcleo de nuestra formación como docentes, ya que su conocimiento permitirá que transformemos los saberes disciplinares en finalidades educativas y que seleccionemos los contenidos curriculares,

materiales y métodos de enseñanza según las necesidades que tengan nuestros alumnos (Pagès, 2004).

Todo ello será posible gracias a la triple función que esta didáctica específica desarrolla con respecto al conocimiento académico procedente de las ciencias referentes, el cual es sometido en un primer momento a una reelaboración o transposición didáctica que supone su conversión en una imagen accesible para el alumnado, para a continuación formular hipótesis en torno a los métodos más adecuados para hacerlo comprensible y comunicable (Hernández Cardona, 2000).

De manera paralela al carácter de conocimiento mixto que tiene la Didáctica de las Ciencias Sociales en virtud de su integración de los principios de la psicopedagogía y de los contenidos propios de las Ciencias Sociales, y al proceso de transposición didáctica que hemos señalado, los profesores de este área debemos asumir nuestra existencia separada con respecto a nuestra disciplina madre para pasar a establecer una interconexión propia entre las metodologías particulares de las distintas ciencias que influyen en nuestro campo de actuación, respetando al mismo tiempo su especificidad (Prats, 2000).

A tenor de esta naturaleza híbrida pero a la vez diferenciada de nuestra especialidad, se comprende que a las competencias psicopedagógicas y didácticas que hemos tratado en los apartados anteriores el profesor de Ciencias Sociales haya de sumar las de índole académico, relacionadas con las características y procedimientos del saber histórico, geográfico y social (Pagès, 2004).

La metodología a aplicar en la enseñanza de las Ciencias Sociales también tiene sus cualidades propias, destacando que en la actualidad se contempla la participación como el eje de su aprendizaje (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012), lo que se encuentra íntimamente ligado con algunas de las herramientas propias de este área de conocimiento, como es el trabajo de la empatía, el cual proporciona una dimensión formativa esencial para la convivencia, o el rigor en el tratamiento de la información, cualidad que capacita para la toma de decisiones informadas que va ligada al proceso democrático (López Facal y Valls Montés, 2012).

Estos atributos de la enseñanza de las Ciencias Sociales no hacen sino prefigurar los objetivos a las que obedece su presencia en el currículum, los cuales según Pilar Benejam (1999) consisten en situar adecuadamente a los alumnos en el marco socio-cultural en el que viven; dotarles del conocimiento necesario para comprender el mundo actual y valorar los intereses ocultos detrás de las interpretaciones que se ofrecen sobre sus problemas, y traducir esos saberes adquiridos en un comportamiento democrático y solidario.

En esta línea se sitúan también autores como M.^a Elena Mora Oropeza y Jesús Estepa Giménez (2012), que consideran que el conocimiento práctico de las Ciencias Sociales debe servir para crear una sociedad crítica y comprometida con la búsqueda del bien común y de la justicia social; Ramón López Facal y Rafael Valls Montés (2012), que creen que tiene como interés primordial la formación de una ciudadanía capacitada para decidir sobre su futuro, o Joan Pagès (2000), quien directamente relaciona este saber con la construcción de la conciencia democrática de los estudiantes.

El consenso en torno a la orientación hacia la educación democrática y la constitución de una ciudadanía activa que tiene la enseñanza de las Ciencias Sociales, junto a las características especialmente propicias a la participación que presentan sus conocimientos y metodología asociados, refuerza nuestra apuesta por la utilización de las disciplinas de esta especialidad para potenciar la competencia social y ciudadana.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

3.1. UNIDAD DIDÁCTICA: “LA LUCHA POR LA FELICIDAD”

La Unidad Didáctica que aquí presentamos, elaborada para la asignatura del Máster “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”, ha sido seleccionada en primer lugar por servir como elocuente testimonio del grado de adquisición que hemos alcanzado en la cuarta competencia específica de la titulación, correspondiente al “diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje”. La importancia que tiene esta competencia ya ha sido indicada con anterioridad, pudiendo resumirse en la siguiente aseveración de Roland G. Tharp:

“El trabajo del profesor con sus estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto” (Aguado *et al.*, 2008: 286).

La interpretación de la legislación que todo profesor tiene que llevar a cabo desde los fundamentos teóricos de su disciplina (Pagès, 2000) tuvo unas características muy peculiares, puesto que no contábamos con un currículum establecido ni la disciplina de la que debíamos partir era una de las que habíamos trabajado en nuestra especialidad. Esta situación era consecuencia de recaer sobre nosotros la tarea de impartir “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, materia que se había incorporado por primera vez al currículum aragonés de Bachillerato en virtud de las “Instrucciones de 10 de julio de 2015, del Secretario General Técnico, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte” y para cuya impartición de lo único que disponíamos era de unas sucintas orientaciones aparecidas en las “Instrucciones del 26 de agosto de 2015 del Secretario General Técnico, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte”, lo que el profesorado encargado de la asignatura intentó suplir adaptando la ordenación curricular que el Real Decreto 1631/2006 establecía para esta materia en 3º de ESO.

Estas enrevesadas circunstancias son otro de los motivos por lo que nos ha parecido pertinente escoger este proyecto, ya que representa a la perfección la

versatilidad y la interdisciplinariedad de las que debe hacer gala un profesor de Ciencias Sociales, puesto que durante nuestro ejercicio profesional nos podremos hallar ante tesituras similares en las que nos enfrentemos a la incertidumbre curricular y a tener que ocuparnos de materias que no se corresponden con nuestra formación inicial.

Estos hechos son los que nos animaron a investigar las aportaciones que desde la Historia podíamos realizar a la enseñanza de la “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, las cuales ya se han ido esbozando a lo largo del presente trabajo y recibirán un tratamiento más exhaustivo en el siguiente epígrafe, pero que son todo lo numerosas que se podía esperar de dos disciplinas que han estado estrechamente vinculadas desde que se formalizó su presencia en el currículum y que comparten unas finalidades educativas al servicio de la formación de una ciudadanía democrática (Pagès, 2007).

La constatación de la centralidad que ocupa la educación democrática en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la propia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” nos llevó a elegir como tema vertebrador de nuestra Unidad Didáctica la propia democracia y sus principios asociados, aprovechando la plena libertad que el tutor del centro nos brindó y la falta de una programación mínimamente prescriptiva para la asignatura. Esta situación hacía que las clases normalmente discuriesen por un esquema próximo al del currículo abierto, lo que a tenor de la práctica más tradicional que dominaba la impartición de asignaturas como “Geografía” o “Historia de España”, creemos que sólo era posible por la condición de alternativa a la Religión de la materia que nos ocupa.

A la hora de determinar los contenidos que integrarían nuestra propuesta tomamos como punto de partida el bloque en el que se inscribía la presentación de la evolución de la democracia en el libro de texto *Educación para la Ciudadanía: Secundaria* (Marina, 2007), el cual era empleado también como referente por nuestro tutor, aunque mostraba las mismas reticencias que nosotros a utilizarlo en el aula, no sólo por corresponder a 3º de ESO y la consiguiente adecuación al nivel cognitivo de 1º de Bachillerato que habría que acometer, sino sobre todo por lo poco que se prestaba a la aplicación del método participativo que requiere el aprendizaje de una ciudadanía activa. De esta forma, nuestra Unidad Didáctica tomó el nombre de la “Unidad 3: La lucha por la felicidad” del mencionado libro, así como los de los tres epígrafes que la

componían: “La lucha contra la esclavitud”, “La lucha por la democracia” y “La lucha por la igualdad de la mujer”.

Una vez establecidos los objetivos y los contenidos, éstos últimos serían secuenciados dentro de sus respectivos apartados siguiendo la lógica que marca la progresión del conocimiento y las destrezas de los alumnos (Díaz Barriga Arceo, 1998), en consonancia con los principios que articularán el proyecto de innovación-investigación que más adelante expondremos.

Las actividades que desarrollamos se inscribieron, como no podía ser de otra forma, en la metodología constructivista que tan próxima resulta a la educación democrática que fundamenta el enfoque de nuestro trabajo. A continuación desglosaremos las tareas que no coinciden con las que incorpora la experiencia innovadora, limitándonos por lo tanto a el primer y el tercer apartado de la Unidad Didáctica.

La sección relativa a la institución de la esclavitud fue diseñada teniendo en cuenta la propuesta didáctica que Alberto Castroviejo Salas (2014) elaboró para la enseñanza de la trata de seres humanos entre los siglos XVI y XIX. Aunque la extensión cronológica por la que nosotros optamos abarcaba desde la Antigüedad clásica hasta el mundo actual, el enfoque socio-afectivo de la misma resulta igual de pertinente para nuestra causa.

La aproximación socio-afectiva busca generar un conocimiento significativo mediante el planteamiento de situaciones empáticas que sirvan para que los alumnos profundicen en su comprensión del pasado al tiempo que se comprometen con la defensa de la tolerancia y los derechos humanos. Las herramientas utilizadas fueron eminentemente activas y estaban asociadas al aprendizaje por descubrimiento, destacando la aproximación a fuentes documentales que reflejaban los discursos sobre la esclavitud imperantes en distintas épocas históricas, lo que debía servir para hacer consciente al alumnado de la multiplicidad de la experiencia humana, a la vez que enlazaba con la introducción al “método del historiador” (Junco, 2002).

Las imágenes serán los recursos más poderosos a la hora de despertar la empatía del alumnado, sobresaliendo el uso de elementos visuales en la forma de la proyección de fragmentos de la película *Amistad* (Spielberg, 1997), que el propio Castroviejo Salas (2014) considera como especialmente efectiva para acabar con el distanciamiento que

los estudiantes suelen mostrar con respecto al sufrimiento de sujetos históricos que ven como distantes y ajenos.

Aún con todo, las actividades que consideramos como más relevantes son las que englobamos en la tarea que dimos en llamar “Saber y Mandar”, una dinámica de gamificación que se apropiaba de la estructura del longevo concurso televisivo para articular toda una sesión, con lo que se buscaba incrementar la motivación en una jornada tan poco propicia a la docencia como era el día anterior al inicio de las vacaciones de Semana Santa, para lo que se confió en el poder motivacional de un ejercicio creativo, cooperativo y desafiante (López Muñoz, 2004).

La exploración del movimiento sufragista obedeció a las pautas de apoyo en lo visual ya marcadas, pero el estudio de la necesidad actual del feminismo se acometió mediante el uso de noticias aparecidas en los medios de comunicación que dibujaban la situación actual de la mujer en el mundo, una estrategia que recomienda el propio currículum de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” de 3º de ESO y que posibilita que los discentes desarrollen un tratamiento crítico de la información (Castroviejo Salas, 2014). Este trabajo de problemas sociales contemporáneos es vital para que la perspectiva política del aprendizaje de la Educación para la Ciudadanía y de la Historia cobre pleno sentido (Navarro y De Alba, 2011).

Por último, los mecanismos de evaluación que diseñamos intentaron aproximarse a los de la evaluación formativa, dentro del corto espacio de tiempo del que disponíamos para ponerla en práctica -tan sólo seis sesiones en total-. Para ello, se planeó la comprobación de los conocimientos previos del alumnado al inicio de cada uno de los apartados temáticos en los que se divide la Unidad Didáctica, bien fuese ejecutada esta evaluación diagnóstica de manera oral o por escrito, teniendo como objetivo fundamental adaptar nuestra planificación al nivel real de los estudiantes. Sin embargo, el elemento que tuvo un mayor peso fue el examen programado para la última clase, aunque sus características fueron modificadas para alejarlo de la concepción sumativa del mismo, incorporando ejercicios que contribuían a reforzar la competencia social de los discentes y que convertían a esta prueba en una parte más del proceso de aprendizaje. De la misma manera, se quiso despojar a esta evaluación final del tono amenazante que habitualmente tiene para el alumnado (Alonso Tapia, 2005), dándole un toque informal con la adición del análisis de una canción de la serie *Galavant*.

3.2. PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN: “LA DEMOCRACIA”

La elección del proyecto de innovación-investigación que confeccionamos para la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia” nos permite ilustrar la forma en la que hemos adquirido la correspondiente competencia específica relativa a la “evaluación y mejora de la docencia”. En consecuencia con lo que supone asumir esta competencia, este trabajo muestra nuestra actuación como profesor-innovador-investigador, lo que se traduce en la aplicación de los principios de la investigación-acción para la generación de cambios en el aula y la mejora de la práctica tanto docente como del alumnado.

Las mejoras que pretendía poner en marcha este proyecto hacían referencia a una doble problemática detectada por cuantiosas investigaciones, consistente por un lado en los problemas que los adolescentes presentan para la comprensión satisfactoria de conceptos históricos (Carretero, 2011) y por otro lado, y en clara relación, el conocimiento superficial de los jóvenes sobre las instituciones política y su falta de compromiso político (Santisteban y Pagès, 2007). La respuesta a ambas situaciones debía ser coincidente, ya que el pensamiento histórico es esencial para el entendimiento de las ideologías, la “maquinaria democrática” y de los conceptos políticos en general (Pagès, 2007: 210).

La intervención que diseñamos para enfrentarnos a esta cuestión se basó en los fundamentos del *Learning Cycle*, metodología que sigue la forma en la que se produce el desarrollo conceptual del alumnado, partiendo de la comprensión de los aspectos más concretos de un concepto para ir ganando progresivamente en complejidad (Carretero, 2011).

De este modo, procedimos a descomponer el concepto que centraría nuestro estudio, la democracia, en tres dimensiones con sus consiguientes rasgos que estructuraríamos de acuerdo con su nivel de abstracción para tratarlos en las dos sesiones que reservamos para ello. Así, el primer escalón conceptual correspondía a la democracia representativa y sus rasgos de “extensión del sufragio” y “mecanismos de conversión del voto”, la cual consideramos que sería más accesible para los alumnos por ser la expresión de la democracia con la que están más familiarizados. La segunda dimensión crecía en dificultad, puesto que la aproximación al debate clásico entre la

democracia directa e indirecta y los rasgos relativos al “papel del pueblo” y la “concepción de libertad” de cada uno de estos sistemas introducen una acepción del concepto distinta a la del período temporal al que se vincula el conocimiento del alumnado (Peter Lee, 2011). Finalmente, el mayor grado de abstracción se alcanzaría con la presentación de la multiplicidad de la teoría democrática a partir de algunos de sus discursos, entre los que se cuentan el de la democracia ateniense, el republicanismo, la democracia liberal y la radical.

La manera en la que se esperaba conseguir que los estudiantes refinasen su pensamiento conceptual fue mediante la planificación de actividades que buscaban desafiar sus creencias, lo que debía poner en marcha los procesos de asimilación de la nueva información aportada y de revisión de las ideas previas que conducen a la transformación del modelo mental de los estudiantes (Chi y Roscoe, 2002).

La recogida de datos se llevó a cabo por medio de estrategias propias de la investigación cualitativa, como la observación sistemática y la anotación de la producción oral de los discentes a lo largo de la experiencia, o los cuestionarios por escrito de respuesta abierta.

La información recopilada con esos mecanismos fue interpretada mediante la división de cada uno de los rasgos del concepto en tres categorías que actuaban como hipótesis de progresión del conocimiento de lo sencillo a lo complejo (Navarro y De Alba, 2011). Sin embargo, el procedimiento que empleamos para evaluar la comprensión global del concepto consistía en ofrecer a los estudiantes cuatro definiciones cerradas de democracia para que eligiesen la que más se acercase a la idea que poseían de la misma, variando el nivel de adecuación de las opciones desde lo anecdótico hasta la acepción que tenemos por más completa. Este formulario sería rellenado por los discentes al principio del proyecto para averiguar sus convicciones iniciales; en un momento intermedio de la experiencia para comprobar que el cambio conceptual se estaba desarrollando de acuerdo con lo previsto, y al acabar para conocer el alcance total del proceso de revisión desatado.

El análisis de los resultados arrojó que el proyecto había logrado una consecución parcial de los objetivos que perseguía, ya que aunque la inmensa mayoría de los estudiantes habían modificado sus concepciones previas sobre democracia, que la reducían a la identificación con el modelo representativo actual, y aceptado la idea de la

pluralidad de las manifestaciones históricas de la misma, el acceso a la comprensión más profunda del concepto fue logrado únicamente por la mitad del alumnado. Las razones detrás de esta incidencia se debieron con toda seguridad a las dificultades que tuvieron muchos de los dicentes a la hora de conectar las características de la libertad “positiva” o de los “antiguos” y de la “negativa” o de los “modernos” con el discurso democrático al que se asociaban, a pesar de entender ambos rasgos por separado, lo que nos habla de la complejidad adicional que representan los conceptos de tipo relacional para los adolescentes (Carretero, 2011).

Pese a estos contratiempos, la experiencia debe ser valorada positivamente por probar que la metodología del *Learning Cycle* permite que todos los alumnos sometan a un proceso de revisión sus creencias previas, aunque la abstracción a la que lleguen sea muy variable. Por ello, consideramos que nuestro proyecto tiene la suficiente relevancia y rigor como para que pueda ser utilizado en el futuro, con las convenientes mejoras, por profesores que afronten situaciones similares, con lo que conseguiríamos el propósito de la investigación-acción de contribuir al conocimiento de la profesión docente.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LOS PROYECTOS

La conexión entre los dos trabajos seleccionados resulta más que evidente, ya que el proyecto de innovación docente dedicado a la democracia se integra orgánicamente dentro del apartado de la Unidad Didáctica consagrado a “La lucha por la democracia”, hasta el punto de que las actividades implementadas en el aula son las mismas en los dos casos. Este hecho no significa que nos encontremos ante la repetición de un mismo trabajo, sino más bien ante perspectivas complementarias que nos permiten dibujar dos de los aspectos ya reseñados de la profesión docente: el profesor como investigador e intelectual y como diseñador e implementador de estrategias de aprendizaje. De este modo, mientras que el proyecto de innovación incluirá una labor mayor de reflexión teórica y de crítica sobre la actuación docente, la Unidad Didáctica tendrá un carácter más puramente instrumental, centrándose en traducir la legislación en una serie de tareas concretas y educativamente valiosas.

Poniendo el foco de nuevo sobre los puntos comunes entre los dos trabajos, lógicamente la metodología aplicada al diseño de las actividades que lo componen será la misma, basándose en recursos constructivistas para involucrar la mente de los estudiantes en la exploración de los conceptos presentados y en la elaboración personal de su propia comprensión (Nichol y Dean, 1997). Con ello, se buscó mejorar la capacidad de los alumnos para pensar histórica y socialmente mediante la integración en un programa coherente de tareas basadas principalmente en la discusión y el manejo de fuentes documentales, como aconseja Martin Booth (1983).

La discusión, entendida como la participación crítica del alumnado, impregnó no sólo las actividades que confeccionamos a tal efecto, sino que se incentivó también durante los momentos de presentación de información por parte del profesor mediante la explicación apoyada en la proyección de archivos de Prezi y Powerpoint. Conscientes del destacado papel que juega en el aprendizaje la interacción entre docentes y alumnos (Díaz Barriga Arceo, 1998), procuramos fomentar las intervenciones informales de los discentes a través del comentario de imágenes, gráficos y textos, lo que tuvo muy buena

acogida una vez se hizo consciente al alumnado de que nuestra enseñanza pretendía centrarse en proporcionarles oportunidades de acceso al conocimiento más que en la evaluación de unos resultados concretos (Alonso Tapia, 2005).

El debate fue el recurso más relevante que empleamos en este sentido, dedicando una sesión por entero a su realización en nuestro diseño -aunque las modificaciones a las que tuvimos que someter nuestra planificación como consecuencia de la pérdida de clases motivada por la huelga estudiantil del 13 de abril de 2016 hizo que su duración real fuese bastante menor-. La razón de reservar tanto tiempo al debate se debe a que su potencial para visibilizar la diversidad de opiniones y alternativas frente a cualquier problema nos parecía la mejor manera de lograr que los estudiantes comprendiesen la pluralidad de la teoría democrática, al tiempo que permitía que se ejercitasen en la participación informada que requiere la educación democrática (López Facal y Valls Montés, 2012).

El objeto de debate que establecimos fue determinar qué forma de democracia era la mejor, debiendo construir los discentes sus argumentos a partir de los textos correspondientes a los distintos discursos de la democracia que les entregamos. De esta forma pretendíamos que la necesidad de elaborar sus propias explicaciones verbales sobre la democracia y los desacuerdos de significado que surgirían con sus compañeros comportasen una profundización de la comprensión conceptual del grupo-aula por entero (Nichol y Dean, 1997), lo que a tenor de los resultados de la investigación que hemos comentado con anterioridad parece que se logró de manera parcial.

El contacto directo con fuentes documentales respondía además a la creencia constructivista de que el verdadero aprendizaje significativo sólo se da cuando se hace partícipes a los estudiantes de la forma en la que se construye el conocimiento histórico, lo que en este contexto equivale al análisis textual (Junco, 2002). El grado de motivación que se asocia a la significatividad de esta técnica (López Muñoz, 2004) se hizo visible especialmente durante este debate, en contraste con la relativa indiferencia con la que los testimonios sobre la esclavitud fueron recibidos previamente, lo que podría explicarse por la falta de costumbre en el trabajo de este estilo de enseñanza sino fuese por el gran interés que los referidos textos despertaron cuando se reutilizaron para introducir la trata de seres humanos en “Ámbito Sociolingüístico” de 3º de PMAR.

La reflexión en torno a los motivos de esta desigual aceptación de una misma actividad nos lleva a pensar en la influencia que el contexto de cada una de las aulas desempeñó. El grupo de 3º de PMAR estaba compuesto por en torno a unos 6 alumnos, los cuales estaban habituados a un tipo de enseñanza distendida en la que todos tenían la oportunidad de expresar su opinión. Por contra, la clase de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” la conformaban 24 estudiantes -aunque la media de asistencia se aproximaría más a los 18 alumnos- procedentes de dos modalidades de Bachillerato distintas, lo que nos deja la imagen de un grupo poco cohesionado y que no está acostumbrado a trabajar como tal, a pesar de las condiciones propicias que presenta la asignatura. El clima de confianza y respeto que necesita una aproximación de corte cooperativo al aprendizaje (Más *et al.*, 2012) tardaría su tiempo en fructificar, siendo por lo tanto natural que los ejercicios realizados en común tuviesen un éxito mayor en la penúltima sesión que durante la primera.

La conclusión a la que se prestan estas consideraciones es la importancia que la gestión del clima del aula, habilidad básica de los docentes según Joan Teixidó (2004), tiene para asegurarse de que los discentes siguen el proceso de aprendizaje planificado. La creación de un ambiente adecuado para el ejercicio de la participación y el intercambio de opiniones será también fundamental para garantizar que los alumnos experimentan la ciudadanía activa desde una edad temprana (Mora Oropeza y Estepa Giménez, 2012), lo que entronca con el rol que juega el aprendizaje histórico en la formación democrática de la población, realidad que hemos intentado poner de manifiesto a través de los dos proyectos escogidos para su descripción detallada.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

La redacción del presente Trabajo Fin de Máster ha supuesto un ejercicio de reflexión en torno a las competencias que, en mayor o menor medida, hemos adquirido gracias a la realización de este Máster, lo que nos ha permitido tomar conciencia de la pertinencia de los contenidos que hemos visto en el transcurso de esta titulación y sus aportaciones a la configuración de nuestra identidad profesional como docente.

Nuestra imagen de lo que significa ser profesor se ha visto transformada de manera irreversible por las experiencias que hemos vivido a lo largo del último año, percatándonos de la inmensa cantidad de elementos de la labor docente que permanecen ocultos tanto para el alumno como para la sociedad en general. El rol de profesor se nos antoja ahora como de naturaleza polifacética, teniendo una importancia que antes no hubiésemos sido capaces de imaginar tareas como la participación en los procesos de organización educativa y de negociación que se gestan entre las paredes del centro; la intervención en la redacción de los distintos documentos que regulan la vida del instituto y la interpretación de la legislación educativa como paso previo al diseño curricular; o una acción tutorial que se extiende más allá de la orientación de los tutorandos y que pone en contacto a todos los agentes involucrados en la educación de los adolescentes, actuando el docente en muchos casos como puente entre el centro y el entorno familiar, social y cultural en el que se mueven sus alumnos.

Estos cambios en nuestra visión del profesorado también se extienden a la actuación del docente en el marco del aula, erigiéndose su figura como la de un profesional que debe combinar sus saberes disciplinares con sus competencias psicopedagógicas y sociológicas para confeccionar la propuesta de aprendizaje que mejor aúne las demandas educativas de la sociedad con las necesidades, intereses y la atención a la diversidad que encarnan cada uno de sus alumnos.

La finalidad principal de la educación que modelan esas demandas se corresponde con la formación de una ciudadanía que esté plenamente capacitada para decidir de forma razonada sobre su futuro, una meta para cuya realización es imprescindible el concurso de las Ciencias Sociales (López Facal y Valls Montés, 2012).

La enseñanza de este área del saber enriquecerá la competencia social y ciudadana de los estudiantes de maneras múltiples, siendo especialmente relevante el papel que tiene el conocimiento de la Historia para comprender los orígenes y las causas de los problemas sociales a los que la sociedad debe hacer frente; su contribución a la construcción del espíritu crítico y al compromiso político, o su fomento de la asunción de la defensa de la justicia social y económica como parte de la identidad cívica del alumnado (Pagès, 2007). A la luz de estas destacadas aportaciones, no resulta tan extraña la reivindicación de la perspectiva histórica en la impartición de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” que hemos venido defendiendo a lo largo de este trabajo.

Estos planteamientos afectan de igual modo a la concepción del proceso de aprendizaje, el cual debe tomar un cariz más democrático que se aleje de la práctica transmisiva que aún persiste en las aulas, en la que se asigna un rol central al profesor por su condición de “portador de la información” (Sallés Tenas, 2010: 7). El enfoque constructivista es el que ofrece unas mayores garantías en este sentido, puesto que convierte al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje, mientras que reserva para el docente la tarea de colaborar mediante el diseño de escenarios y actividades que guíen su evolución.

Nuestra estancia en el centro de prácticas nos demuestra que la traslación a la realidad de estos principios teóricos que tan convincentes parecen sobre el papel no es nada sencilla. La imposibilidad de controlar la multitud de variables que influyen sobre el aula hacen que cualquier imprevisto pueda dar al traste con el diseño más razonado y aparentemente mejor planificado. La habilidad para reconducir a una clase que se ha salido de la senda planeada o para reaccionar ante los fallos técnicos que impiden la utilización de los medios previstos es uno de los aportes que más nos impresionaron durante el período de prácticas, y nos hacen coincidir con la aseveración de Anna Pendry de que “el aprendizaje que se realiza en las prácticas es el aprendizaje más duradero” (Pagès, 2004: 170).

La observación de la acción de un profesor competente sirve para cerciorarse del uso de muchos recursos que hunden su origen en el saber práctico que ha desarrollado a lo largo de su carrera profesional y que no resultan tan evidentes en la teoría. La introducción de los cambios que preconizamos para convertir a las aulas en un espacio

de auténtico desempeño democrático debe pasar ineludiblemente por reconciliar las prácticas en las que confían los docentes con las recomendaciones de los investigadores, para lo que parece necesario que los profesores intenten verificar la validez de las propuestas teóricas en primera persona, empleando las herramientas que la investigación-acción pone a su disposición.

La reflexión sobre la práctica docente es un proceso que no acaba con la finalización del Máster en Profesorado, sino que precisamente no ha hecho más que comenzar y que deberá estar presente durante toda la extensión de nuestra vida laboral, formando parte indispensable de nuestra propia identidad como educadores.

Este ejercicio permanente de autocrítica se relaciona directamente con la necesidad de la formación continua (Aguado *et al.*, 2012), la cual debe aceptarse como algo natural en lo que respecta tanto a la actualización de los saberes disciplinarios como a la ampliación de nuestros conocimientos didácticos y psicopedagógicos, sin olvidar los cambios actitudinales que requiera el contexto escolar al que nos enfrentemos en cada momento. Sólo a través de esta revisión constante podremos adaptarnos a la cambiante realidad del siglo XXI y proporcionar la educación de calidad que la sociedad espera de nosotros.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M. T, Gil, I. y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, pp. 11-19
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: MEC.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 5-12.
- Bernal, J.L. (coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Booth, M. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22(4), pp. 101-117.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez y N. García (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc/México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Castroviejo Salas, A. (2014). Una introducción a la didáctica de la esclavitud y la enseñanza de la trata de seres humanos en Educación Secundaria. *Revista de Didácticas Específicas*, 10, pp. 83-101.
- Cercadillo, L. (2012). Las controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadana. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Vol. 1* (pp. 203-210). Sevilla: Díada Editora, S. L.
- Chi, M. T. H. y Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En M. Limón y L. Mason (eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers

- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, Vol. 14, 2, pp. 444-449.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato. *Perfiles Educativos*, n. 82. Recuperado el 11 de julio de 2016, de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Elliott, J. (2011) The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education* , 1(1), pp. 1-3.
- Farré Salvá, S. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.
- González, J. (2007). El concepto de competencia y su aplicación a la formación del profesorado. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 19-32). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Salinas, J. (2010). *Estrategias didácticas constructivistas para el aprendizaje de la Historia*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 19-32.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education* , 9(1). Recuperado el 9 de agosto de 2016, de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Junco, A. (2002). El constructivismo en la enseñanza de la historia: un enorme reto. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, pp. 79-85.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon/Nueva York: Routledge.

- López Facal, R. y Valls Montès, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Vol. I* (pp. 185-192). Sevilla: Díada Editora, S. L.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 5-8.
- López Muñoz, L. (2004). “La motivación en el aula”. *Pulso. Revista de Educación*, 27, pp. 95-107.
- Marina, J. A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Secundaria*. Madrid: SM.
- Más, C., Negro, A. y Torrego, J. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En J. Torrego y A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105-136). Madrid: Alianza Editorial.
- Mora Oropeza, M. E. y Estepa Giménez, J. (2012). La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Vol. I* (pp. 93-100). Sevilla: Díada Editora, S. L.
- Navarro, E. y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la escuela*, 75, pp. 21-34.
- Nichol, J. y Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz Freijo (coord.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 33-4.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En J. A. Gómez Hernández y M. E. Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.

- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-216). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, V. 25, n. 1, pp. 91-117.
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber; Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 7-18.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos. Lo que necesita saber*. Barcelona: Paidós.
- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, pp. 1-16.
- Sallés Tenas, N. (2010). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, pp. 3-10.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-368). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Sobrino López, D. (2011). La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En F. R. Durán Villa, R. López Facal, M. C. Saavedra Vázquez, J. A. Sánchez García y M. Villarino Pérez (coords.), *Actas del Congreso Internacional "Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía"* (pp. 1056-106). Santiago de Compostela: USC.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Teixidó, J. (2001). Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión. Grup de Recerca en Organització de Centres. Recuperado el 28 de agosto de 2016, de: http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf
- Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 73-88.
- Valls Montés, R. y López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia?: Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, pp. 75-86.