

Trabajo Fin de Máster

La docencia y las Ciencias Sociales: una labor
para el futuro.

Teaching and Social Sciences: a challenge for
the future.

Autor/es

Pérez Pérez, Mateo

Director/es

De Miguel González, Rafael Pablo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2017

Índice

1. Introducción	2
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	4
2.1 Competencias generales.....	4
2.2 Competencias generales.....	13
3. Justificación de la selección de proyectos	16
4. Análisis de proyectos.....	17
5. Relación entre trabajos	22
6. Conclusiones y propuestas de futuro	24
7. Bibliografía	26
Publicaciones.....	26
Webgrafía	27
Legislación	27

1. Introducción

El pasado mes de marzo de 2017, la prensa se hizo eco de una curiosa y a la vez interesante situación. Tras leer en internet cómo un alumno se preguntaba acerca de la utilidad del profesor en la época de internet, el filósofo Umberto Eco decidió contestar a modo de epístola realizando un alegato en favor del docente como educador, como formador, y no como mero transmisor de conocimiento. Según Eco, “Internet le dice [al alumno] “casi todo”, salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.” La labor del profesor en el siglo XXI, pues, no es la de transmitir información, sino “decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no”, es decir, “enseñar el arte de la selección.” (El dínamo, 2017).

Pero este texto de Eco no debería quedarse en lo anecdótico. La educación y el aprendizaje en la actualidad se encuentran, paulatinamente, en un proceso de obsolescencia en sus formas de instrucción. Los modos tradicionales de enseñanza, basados en el simplismo de las recopilaciones de datos de manera enciclopédica para su posterior repetición en una prueba examinadora, quedan relegadas a un segundo plano en las recientes (y no tanto) teorías pedagógicas, más aún tras la aparición de internet y la revolución que este supuso en el conocimiento y el acceso a él.

Sin embargo, en la práctica, estas teorías que abogan por un enfoque diferente de la enseñanza no son, al menos en su totalidad, cumplidas por los docentes. En este sentido, habitualmente se recurre en las aulas de hoy en día a esas metodologías anticuadas en las que lo esencial es la memorización de los datos (ya sean montes y ríos, fechas y personajes, tipologías líricas o tipos de palancas).

Se pierde, de esta manera, la posibilidad de educar a los alumnos con un modelo que trabaje otros aspectos del proceso de aprendizaje, como la asunción de responsabilidad del alumno en el aprendizaje y la paulatina toma de autonomía que ello conlleva, o el pensamiento crítico, este último con especial hincapié en las Ciencias Sociales, las cuales centrarán el foco de atención en la presente monografía.

En este sentido, la educación tiene como principal característica ser capaz de generar cambios en los alumnos. Educándolos a lo largo del desarrollo de su pensamiento crítico y su autonomía en el proceso de aprendizaje, se podrán formar, para el futuro, como ciudadanos responsables y críticos con el mundo que les rodea.

Para que este salto cualitativo pueda tener cabida, ha de cambiar el prisma desde el que se planifica la docencia; no solo las metodologías para generar una reacción en la actitud del alumno frente a la enseñanza, también han de revertirse la concepción y

actitud del profesor, e incluso cuestiones que puedan parecer menos relevantes, como la concepción del aula. En definitiva, para conseguir del alumno un aprendizaje significativo (aquel que resulta de la evolución de los conocimientos previos del alumno hacia nuevas conceptualizaciones de los contenidos; una teoría muy ligada al constructivismo), hace falta revertir los roles de docente y discente, de manera que el centro y foco primordial del proceso de aprendizaje sea este último y su proceso de descubrimiento del mundo por su experiencia propia, y no las explicaciones de aquel, quien debe de tomar un rol de guía y ayudante del alumno en dicho proceso.

De este modo, el docente, y por ende quienes nos preparamos para serlo, debe replantearse las metodologías, dinámicas, experiencias y demás aspectos influyentes en la formación de los alumnos, de manera que se revierta la situación de desfase entre teoría y práctica que impera en la actualidad. En las siguientes páginas trataré de reflejar de manera más detallada los aspectos que he mencionado con anterioridad, tratando de ligar todos ellos con la experiencia personal en las aulas y las enseñanzas que he recibido a lo largo de este curso en que he buscado formarme como docente.

2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo

2.1 Competencias generales.

A lo largo de los meses lectivos del máster, y a través de las diversas asignaturas que hemos cursado, hemos adquirido una serie de destrezas fundamentales para nuestra futura labor como docentes. Estas competencias son principalmente cinco, a saber:

- 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.
- 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.
- 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.
- Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
- 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.

La primera de las competencias se refiere al conocimiento del marco general en el que se desarrolla el oficio docente. Es imprescindible para el profesor ser consciente del contexto en el que va a desarrollar su labor, puesto que tanto los planteamientos como los resultados variarán en consecuencia. No en vano, Elliott (2011), del que posteriormente hablaré en relación con sus teorías sobre investigación docente, argumenta que para “generar cambios educativos” es necesario “que los profesores desarrollen la comprensión de contexto.”

En este sentido, en la asignatura *Contexto de la actividad docente*, se buscaba otorgar al alumno una visión amplia de lo tocante a la educación, comenzando por la sociedad en la que vivimos y continuando por la legislación estatal y regional, el entorno social (barrio, ciudad, pueblo), las familias y el propio centro de enseñanza.

La educación, teniendo en cuenta todo lo anterior, ha de partir de la base de una sociedad globalizada en la que se han generado grandes desigualdades. Así, el primer factor que influirá en la educación será, precisamente, el encuadre de los alumnos en niveles socioeconómicos diversos. La disparidad de recursos materiales o el nivel de estudios de los progenitores son claros ejemplos de cómo el nivel socioeconómico de un grupo de alumnos influye en la educación, como apunta el Informe PISA de 2012, al decir que “las características de los centros educativos pueden causar diferencias en los resultados. Por ejemplo, los factores geográficos, socioeconómicos y culturales de la población en la que se encuentra el centro o los recursos humanos, materiales o financieros.”

A su vez, hay que tener en cuenta una de las características positivas del mundo globalizado: la facilitación del acceso a la información. Gracias a ello, a los alumnos les será más simple aprender sobre aquello que les interese, y el docente ha de servirse de estos nuevos recursos para desempeñar su labor. Sin embargo, es importante que el docente comprenda que esta puede ser un arma de doble filo: el alumno no debe caer en el pensamiento de que no necesita aprender, puesto que cuando precise saber algo, podrá buscarlo fácilmente. Además, la inmensa cantidad de información sesgada, errónea o inconcreta que existe en la red obliga al docente a guiar al alumno no solo en su aprendizaje de los contenidos, sino también en el de la búsqueda adecuada de información.

En consecuencia, el buen educador enseñará a los alumnos, como decía Eco, a buscar y seleccionar el contenido riguroso de base científica de entre la inmensidad de información poco certera que puede llegar a encontrar. Solo de esta manera se conseguirá que el alumno aprenda a aprender, a la sazón una de las competencias clave del currículo estatal.

Se debe de tener en cuenta que este marco legal que regula la enseñanza es, como resulta obvio, una herramienta que usa el poder político para perpetuar su propio sistema (no en vano es él quien crea las normas) explicando a los alumnos, y por ende a los ciudadanos del mañana, la importancia de respetar y aportar al propio sistema. Por este motivo, formar individuos críticos y autónomos es asegurar la crítica rigurosa a

lo establecido, y esta, a su vez, la mejor vía por la que una sociedad pueda avanzar hacia el futuro.

Este marco legislativo también fue profundamente estudiado a la hora de realizar la Unidad Didáctica, para lo que se tuvieron que tener en cuenta, por ejemplo, los objetivos y estándares de aprendizaje, así como ciertas directrices en cuanto a la evaluación, y en multitud de actividades ligadas a otras asignaturas del máster.

Para finalizar con lo que respecta al contexto docente, huelga decir que la experiencia práctica en los centros fue clarificadora. En este sentido, pude conocer en profundidad el funcionamiento del centro, institucional y laboralmente; por un lado, pude adentrarme en su organización interna y sus relaciones con las instituciones gubernativas, por otro, el trato directo con alumnos, compañeros y personal no docente, incluso (de manera indirecta) con las familias.

En definitiva, la competencia de la integración en la profesión y el conocimiento de su contexto fue ampliamente cubierta por las asignaturas que versaban sobre ello. Esto cobra una importancia mayor si se tiene en cuenta que el alumno del máster, salvo contadas excepciones, siempre había sido discente, nunca docente, y para quienes como yo hace pocos años que finalizamos la secundaria, el cambio de prisma de alumno a profesor ha sido altamente revelador.

Como he mencionado anteriormente, otra de las competencias adquiridas es la que tiene que ver con la gestión del aula y la orientación del alumno en su futuro a corto y medio plazo. Para su adquisición, a través de la asignatura *Interacción y convivencia en el aula*, se dieron a conocer los aspectos psicológicos del adolescente, tanto a nivel individual como a nivel grupal.

El alumno, que transita por una difícil etapa de su vida en la que está continuamente siendo estimulado desde el exterior, puede adquirir en esta etapa ciertos rasgos psicológicos que marcarán su conducta futura. En este sentido, y buscando siempre esa capacidad del docente de modelar los ciudadanos del futuro, el profesor ha de detectar con antelación aquellos comportamientos que puedan parecer sintomáticos de un trastorno incipiente.

Todo ello teniendo en cuenta, según apunta Nasio (2013), la dificultad que los adolescentes tienen para expresar aquello que les ocurra: “[el joven] no sabe o no puede verbalizar el sufrimiento difuso que lo invade y es a nosotros, adultos, a quienes compete soplarle las palabras que le faltan, traducirle el mal.”

Otros investigadores, como Berger, apuntan en la misma dirección, haciendo especial hincapié en ese proceso de aparente incompreensión que atraviesa el adolescente. Además, apunta hacia un proceso mental desapegado de la realidad en el que es capaz de autoconvencerse de irrealidades, como el “mito de la invencibilidad”, con los peligros que conlleva asociados (abuso de drogas, prácticas sexuales irresponsables, bajos rendimientos académicos...) o la “audiencia imaginaria”, por la que da una especial importancia a su imagen, creyendo ser el foco de atención de quienes están a su alrededor (Berger, 2007).

Estos procesos, además, pueden profundizarse en casos de alumnos inmigrantes, sobre todo aquellos que hayan llegado ya en la adolescencia y tengan problemas de adaptación. El adolescente inmigrante transcurre por un periodo de su vida muy abrupto, en el cual ha abandonado su territorio habitual, no solo geográfico, también social, para llegar a un lugar nuevo en el que los grupos de pares pueden estar ya formados. Por este motivo, las posibilidades de que estos alumnos caigan en la escasa adaptación son altas, y el trabajo de los docentes ha de ir encaminado hacia la total integración del alumno, no solo a nivel educativo, sino también a nivel social, con sus compañeros y el resto de su entorno.

Por todos estos motivos, es vital la figura del profesor/tutor, no solo como eje integrador del grupo, sino también como canalizador de los conflictos que puedan surgir dentro de este, o entre este y sujetos ajenos. Para ello, el tutor ha de, principalmente, conocer en profundidad a sus alumnos, su entorno y sus familias, lo cual puede conseguirse a través de dinámicas grupales o entrevistas individuales con los diferentes actores. Además, debe de detectar los posibles focos de conflicto y tratar de prevenirlos, al igual que ha de saber solventar de manera calmada los ya creados.

Para todo ello es muy relevante que se cuente con el alumno en el proceso de toma de decisiones que le afecten a él tanto individual como colectivamente. Únicamente de esta manera que conseguirá que la implicación del alumno con la cohesión en el aula sea eficiente, y a la vez tome conciencia de la necesidad de expresarse con corrección y madurez para tomar partido en esta toma de decisiones. En un mundo en el que existen infinidad de variables que puedan afectar a las decisiones futuras de los alumnos, la orientación de estos por parte del tutor se asemeja imprescindible para su feliz conclusión (Torrego et al., 2014).

En relación con este aspecto social del grupo/clase, conocer las dinámicas internas de los alumnos puede marcar un correcto desarrollo de su aprendizaje. Conocer sus

relaciones de poder o las estructuras de sus grupos es, por lo tanto, un factor que puede influir claramente en el enfoque que se necesite dar al trabajo del tutor.

Hay, en definitiva, un trabajo de vital importancia en la figura del tutor, como docente más ligado al grupo y mejor conocedor del devenir interno de la clase. En este sentido, el proceso de formación del alumno independiente y autosuficiente está determinado en gran medida por esta acción tutorial, pues puede marcar el futuro de estos alumnos (elección de estudios a cursar tras la secundaria, permanencia o abandono en el sistema educativo, prevención de conductas irresponsables, prevención de trastornos psicológicos...).

Continuando con la profundización en las competencias del máster, en tercer lugar, se busca que el futuro docente conozca los procesos por los que pasa el alumno en su camino educativo. Conocer cómo funciona el cerebro del adolescente a nivel cognitivo puede ayudar enormemente al docente a planificar adecuadamente todas las actividades y experiencias que se realizarán a lo largo del curso, de manera que no se exijan del alumno destrezas que, cognitivamente, no tiene capacidad para realizar y, a la inversa, se planteen cuestiones que le resulten tan asequibles como para que no deba esforzarse.

Para ello, en dicha asignatura, se presentaron las principales teorías del aprendizaje que han guiado los enfoques didácticos desde el siglo XX. El primer nombre que se desliza es el de Piaget (2007), que elaboró una teoría en la que dividía la capacidad cognitiva del individuo en diferentes fases, comenzando desde el momento en que nace. Esta teoría hizo evolucionar las tradicionales teorías conductistas cuyos referentes teóricos eran, entre otros, Pavlov y Skinner, basadas en el estímulo/respuesta y que imperaron alrededor de la primera mitad del siglo XX. Como resultado de esta evolución, paulatinamente fueron integrándose en el sistema educativo las teorías cognitivistas, ligadas a la mencionada teoría de Piaget, buscando adecuar la clase a estas diferentes etapas cognitivas.

Sin embargo, no es hasta la llegada del constructivismo cuando el alumno adquiere realmente un papel protagonista en su proceso de aprendizaje. La introducción de metodologías activas que conlleva el constructivismo busca que el alumno experimente con los contenidos para levantar el edificio de sus conocimientos; en palabras del investigador Ormrod (2013), “el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos de nuestras propias experiencias.” En la búsqueda de este objetivo marcado de crear ciudadanos responsables y críticos con el mundo que les rodea, el cognitivismo es la teoría del aprendizaje que más aporta, principalmente porque coloca

al alumno en el centro de su propio aprendizaje y prima su experiencia por encima de los conocimientos que pueda transmitir el docente. En este sentido, el cambio de posición del profesor es un paso imprescindible. Asumir las metodologías activas ligadas al constructivismo lleva aparejado un cambio en la mentalidad de este, que toma la posición de guía del proceso de aprendizaje del alumno; alumno que a su vez ha de aceptar el nuevo rol que le corresponde para lograr un aprendizaje significativo, no solo de los contenidos de la asignatura, sino también de las destrezas ligadas a ella que le puedan servir para cualquier aspecto futuro de su vida.

En este punto entra en escena uno de los aspectos más relevantes del día a día del docente y su grupo/clase: mantener la motivación de este último para que se implique en las sesiones (Tapia, 2005). El alumno debe estar motivado para que el aprendizaje sea significativo, puesto que solo de esa manera su participación en las actividades será la correcta y necesaria. De igual manera, es labor del docente encontrar la manera mediante la cual el alumno sienta que su aportación e implicación en la clase tiene unos frutos que merecen la pena. Huelga decir que existen numerosas vías por las que se puede motivar al alumno (actividades que le resulten atractivas, que estén ligadas con su día a día...) pero, en definitiva, la relevancia reside, como he mencionado, en que el alumno sienta que su participación es útil y necesaria para su aprendizaje.

Unas de las herramientas que permiten motivar de manera eficiente al alumno son las tecnologías de la información (TIC), puesto que a través de ellas se acerca la enseñanza a un campo que el alumno entiende como propio. Además, en el mundo de la globalización y el acceso a la información, es importante que los docentes se conciencien de la relevancia de instruir a los alumnos en el uso responsable de dichas tecnologías.

En otro orden de cosas, pero dentro de esta toma de contacto con las capacidades cognitivas de los alumnos, se debe de prestar especial atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), puesto que, al presentar unas capacidades diferentes a las del resto de alumnos, su adaptación al sistema puede conllevar una mayor dificultad. En este sentido, el máster oferta una asignatura específica, *Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*.

El objetivo con este tipo de alumnos, que pueden ser considerados como tales por muy diversos motivos, es lograr el grado máximo de integración posible dentro del grupo/clase. Solo de esta forma se podrá conseguir que estos alumnos estén plenamente integrados en la sociedad, tanto por las habilidades que adquirirán con ello

como por la normalización con que sus compañeros (y futuros conciudadanos) verán sus dificultades.

En cuarto lugar, la competencia ligada a la planificación y diseño de actividades está altamente ligada con las anteriores. Conociendo el funcionamiento general del sistema educativo, la dinámica social general de los grupos de alumnos y sus capacidades cognitivas, el docente debe de diseñar unas actividades que se adecúen al contexto concreto de cada momento.

Son diversas las asignaturas que a lo largo del máster han ayudado a los alumnos a adquirir esta capacidad de planificar actividades adecuadas. *Diseño curricular*, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje* y *Diseño, organización y desarrollo de actividades*, además de la experiencia práctica, son las principales asignaturas que nos han nutrido a los alumnos del máster de conocimientos relacionados con las actividades.

En mi caso concreto, estas asignaturas estaban ligadas a las Ciencias Sociales, por lo que aprovecharé este apartado para centrarme en ellas. Su estudio ha sido, tradicionalmente, llevado a cabo a través de metodologías reproductivas en las que primaban los conocimientos de datos y hechos que debían ser memorizadas para su posterior respuesta en un examen.

Estas metodologías impiden a todas luces el desarrollo cognitivo autónomo y crítico que se busca a través de la docencia, por lo que hace falta un cambio de estrategia. Este, que en la teoría se realizó hace tiempo, no es sin embargo una realidad en la mayoría de las aulas de hoy en día, puesto que muchos de los aprendizajes siguen basando en estas metodologías reproductivas. El sistema de examinación, primado en la mayoría de programaciones (debido, a su vez, a su explicitación en la normativa estatal) por encima del trabajo práctico en el aula o fuera de ella, no ayuda al profesor en este proceso de evolución en la docencia.

Pero, por otro lado, también los que nos preparamos para la futura docencia tenemos un papel que desempeñar. Según Márquez y Travé, (en Estepa, De la Calle y Sánchez, 2002) “los estudiantes de profesor tienden en muchos casos cuando se integran en la realidad escolar, a la acomodación a la cultura tradicional dominante.” En definitiva, critican que, tras el periodo de prácticas, varios estudios concluyan que el futuro docente “vuelve reproduciendo y defendiendo el sistema tradicional de enseñanza: la anquilosada metodología que sufrieron en su etapa escolar, las actividades escolares que criticaron como poco apropiadas e incluso negativas, los mismos contenidos, así como la concepción positivista de las ciencias sociales.”

En este sentido, es labor de todos encauzar el aprendizaje de las disciplinas sociales hacia la adquisición no solo de los contenidos relacionados con una asignatura, sino también de los conceptos de segundo orden (Seixas y Morton, 2013) ligados a cada una de estas disciplinas, como el pensamiento histórico, geográfico y artístico, la perspectiva histórica, la concepción del espacio, etc. Estos metaconceptos son los que realmente permitirán al alumno desarrollar las capacidades que buscamos que adquieran, la autonomía y la visión crítica del mundo. Además, les permitirán entender en conjunto los contenidos de sus asignaturas, así como entrelazar los conocimientos de las tres disciplinas (comprender, por ejemplo, las relaciones entre el arte, la historia del pensamiento y el devenir político de una época; o la fundamentación geográfica y geoestratégica de muchas de las cuestiones que ocurren hoy en día).

Además, las Ciencias Sociales sirven al docente para inculcar en el alumno una serie de valores democráticos y éticos, de aceptación social mayoritaria, relacionados con el sistema político y social imperante. Este aspecto es muy relevante, puesto que conocer el mundo que rodea a los alumnos es necesario para su formación y su futura adaptación a él.

En definitiva, las Ciencias Sociales tienen, dentro de la educación, una serie de matices internos que las diferencian de los demás. Trabajar en pos de la adquisición de las competencias de segundo orden, como el pensamiento histórico, geográfico o patrimonial, complementa los conocimientos adquiridos a la vez que ayuda al docente en ese proceso de modelaje de un alumno responsable.

En quinto y último lugar, el máster trabaja la competencia de evaluación e investigación docente. Innovar en la docencia permite avanzar en el conocimiento de los alumnos y buscar otra vía a través de la cual motivarlos y animarlos para aprender por sí mismos.

Las principales asignaturas en las que se trabajan la evaluación, investigación e innovación son *Procesos de enseñanza/aprendizaje* y *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje* para la evaluación y *Evaluación e innovación docente e investigación educativa* para innovación e investigación. En adición, como en la mayoría de las competencias anteriores, en las prácticas se trabajaron continuamente aspectos de evaluación, investigación e innovación.

En ellas, principalmente, se trabaja en favor de la evaluación formativa frente a la sumativa. Esta última consiste en la calificación a través de valores cuantificables, mientras que la primera consiste en una evaluación continuada del proceso. Por este motivo, en consonancia con todo lo mencionado en las páginas anteriores, la evaluación

sumativa se relaciona principalmente con las metodologías tradicionales, en las que los resultados son medidos en una prueba final.

Sin embargo, las evaluaciones formativas se centran en los procesos, por lo que son más acertadas para evaluar las metodologías activas, en las que no solo es relevante el resultado final del aprendizaje, sino la evolución del pensamiento del alumno.

Hay autores que incluso van más allá y proponen un modelo de evaluación que tenga en cuenta las aplicaciones futuras de todo aquello que los alumnos aprenden. Este modelo es llamado “evaluación auténtica”, y es definida como la evaluación en la que “las condiciones para su ejecución son muy parecidas a las situaciones extraacadémicas en las que se produce.” (Monereo, 2000).

En cuanto a la innovación y la investigación, los estudios más recientes caminan hacia la adecuación de las experiencias innovadoras al contexto concreto del grupo/clase.

En este sentido, Elliot, teórico de la investigación-acción, apunta que “el profesorado tiene que comprender que hay espacios en los que es posible crear y generar cambios en su práctica educativamente valiosos.” (Elliot, 2011)

La innovación es, en este sentido, uno de los aspectos más relevantes de la labor del docente, puesto que, como se viene comentando a lo largo de esta monografía, es responsabilidad de todos cambiar las metodologías para avanzar hacia el conocimiento significativo.

2.2 Competencias generales

En otro orden de cosas, existe una serie de competencias transversales y genéricas que se trabajan a lo largo de todo el máster. En las siguientes páginas las comentaré brevemente:

- a) “Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social”: como vengo mencionando y referenciando a lo largo de esta monografía, parte importante del cambio en la docencia está en la propia reflexión del docente. En los procesos de innovación, por ejemplo, esta reflexión sobre lo social llevará al profesor a crear actividades y experiencias adecuadas; a la hora de implantar metodologías activas, la reflexión sobre el propio papel del docente y la búsqueda minuciosa de la actividad más adecuada le permitirán llevar a cabo con éxito sus objetivos. En este sentido, el máster otorga al futuro docente los mecanismos necesarios para llevar a cabo este tipo de tareas, reflexionando continuamente sobre el papel del profesor en la educación, en el contexto social del centro...
- b) “Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas”: en este sentido, el máster hace hincapié en la importancia del desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico del alumno. Así, el docente debe guiar el aprendizaje de los alumnos no solo hacia la adquisición del conocimiento de unos contenidos, sino también hacia unas destrezas de tipo social y disciplinar que le permitan emitir juicios propios y, a la vez, debatir y argumentar de manera que sea capaz de resolver los problemas por sí mismo.
- c) “Desarrollo de la autoestima”: de nuevo esta búsqueda de la autonomía del alumno afectará al autoestima del alumno, que mejorará conforme comience a sentirse capaz de resolver las cuestiones que se plantean en el día a día por sí solo. En este proceso también tiene gran relevancia el concepto del refuerzo positivo, consistente en premiar el acierto más a menudo que castigar el error, de modo que el alumno sienta valorado el trabajo que realiza y recompensado su esfuerzo.
- d) “Capacidad para el autocontrol”: las diferentes asignaturas que buscan la comprensión de la psicología del adolescente hacen mucho hincapié en los desequilibrios que el individuo de estas edades sufre constantemente. En este sentido, el profesor, y más aún la figura del tutor, tienen que poner en práctica una serie de técnicas a través de las cuales encauzar a los alumnos hacia la madurez intelectual y cognitiva.

- e) “Desarrollo de la automotivación”: el docente ha de ser capaz de generar en el alumno interés por el estudio de su materia. En este sentido, plantear metodologías activas que despierten el interés del alumno es una cuestión relevante, como lo es la puesta en práctica de actividades que llamen su atención y que estén cercanas a su realidad social diaria.
- f) “Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo”: el docente debe de poseer las herramientas para generar en el alumno la capacidad de dirigir su propio aprendizaje. Esta competencia es la que sostiene la argumentación principal de este trabajo: desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo del alumno es otorgarle las alas con las que podrá continuar, fuera del ámbito docente, su formación de manera individual. Además, esta competencia está fuertemente ligada con la Competencia Clave para Aprender a Aprender que aparece en la legislación estatal, que ha de ser trabajada en el día a día de las sesiones a través de actividades que impliquen una postura activa del alumno ante su proceso de aprendizaje y, a su vez, la guía del profesor, que le dará las herramientas para que lleve a cabo la búsqueda individual de información.
- g) “Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos”: a lo largo de su carrera profesional, el docente no tendrá que tratar únicamente con alumnos, y no solo a estos deberá de transmitir información. Por este motivo, en el máster se prepara también al alumno para el trato con los compañeros de profesión, y a la vez ciertos mecanismos institucionales por los que, eventualmente, haya de pasar (elecciones a dirección, consejos escolares, claustros, presentación de proyectos de diversa índole...).
- h) “Capacidad para la empatía”: la capacidad de entender al interlocutor ya sea alumno, familia de alumno o personal del centro, es imprescindible para la labor del docente. En este sentido, a lo largo del máster, el futuro docente es preparado para entender la psicología del alumno y el entorno social, tanto de este como de los centros en general.
- i) “Capacidad para ejercer el liderazgo”: a lo largo del curso, a través de diversas dinámicas de grupo y actividades acerca del funcionamiento social de los grupos, los alumnos del máster hemos tenido la posibilidad de comprender los diferentes tipos de liderazgo que existen y como todos ellos pueden trasladarse al ámbito docente. La relevancia de esto reside en la necesidad de docentes comprometidos con su labor, que puedan adquirir un papel relevante no solo en la vida diaria del centro, sino también en la elaboración de diversos proyectos.

- j) “Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas”: del mismo modo que la competencia anterior, la cooperación se ha trabajado principalmente en dinámicas de grupo y actividades grupales. Como profesión que necesita de la cooperación continua entre compañeros, el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos y las mencionadas dinámicas de grupo ayudan no solo a tratar con los alumnos, sino también con los futuros compañeros.

3. Justificación de la selección de proyectos

Expuestas las principales competencias que se trabajan en el máster y a la luz de ellas, en las siguientes páginas propongo analizar dos de los proyectos que se han realizado a lo largo del mismo. Por un lado, el que entiendo como el más relevante de todos, la Unidad Didáctica y, por otro, la memoria del Prácticum II, como forma de plasmación práctica de todos los contenidos teóricos que adquirimos a lo largo del curso.

Estimo, como he mencionado, que la Unidad Didáctica es el trabajo de más relevancia de los que hemos realizado por su importancia dentro de la docencia como elemento integrador de los contenidos en la programación que corresponda. Una buena planificación didáctica puede marcar el éxito de las sesiones dedicadas a dicha Unidad, por lo que se debe de reflexionar profundamente a la hora de planificarla.

Así, la elaboración de una Unidad Didáctica como actividad obligatoria para una asignatura ha sido muy enriquecedora, en el sentido en que ayuda al futuro docente a tener una visión global de todos los aspectos que tienen relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación entre los objetivos y la evaluación, así como su encaje dentro de los contenidos de la Unidad, son dos de los puntos centrales de la planificación de esta, puesto que sirven como referencia para el desarrollo de las sesiones. La temporalización es también un aspecto clave a este respecto, puesto que denota la importancia que, tanto el docente como la legislación, dan a los contenidos.

Por tanto, en definitiva, he escogido la Unidad Didáctica como uno de los trabajos de la presente monografía por su trascendencia en el día a día de la docencia y, en consecuencia, por haber sido uno de los proyectos que más me han hecho profundizar en mi aprendizaje.

En segundo lugar, he escogido la memoria realizada en el Prácticum II por su inestimable valor como experiencia práctica en la docencia. En ella trato de expresar no solo mis sensaciones como docente, sino también las maneras con las que he tratado de plasmar todos los conocimientos que he adquirido en este máster. Por este motivo, como puesta en práctica de lo aprendido, estimo adecuada su inclusión en este epígrafe de la monografía.

4. Análisis de proyectos

La Unidad Didáctica que planifiqué para las prácticas llevaba como título “el sector terciario”. Se trata, en mi opinión, de una Unidad de gran relevancia, puesto que en ella se trabajan aspectos del sistema social y económico mundial, estatal y local que son de especial interés para el alumno por aportar conocimientos académicos acerca de cuestiones con las que conviven en su día a día.

Además de unos contenidos atractivos para el alumnado, la Unidad permitía trabajar el pensamiento geográfico, a través de, por ejemplo, la interrelación de espacio y economía o la incidencia de los factores ambientales en el desarrollo del sector. Además, permite continuamente las relaciones interdisciplinarias, principalmente con la Historia a través de la explicación de la evolución de los servicios en los últimos 150 años, aunque también con la Historia del Arte, al destacar el patrimonio como una de las claves del desarrollo del turismo.

La elaboración de los objetivos conllevó el estudio de la legislación, puesto que debía de adecuar unos y otros. Sin embargo, traté de ir más allá de la legislación y conformar unos objetivos específicos para la Unidad que respetaran los estipulados en la ley, pero, a la vez, reflejaran los conocimientos que había adquirido en el máster. Por citar algunos ejemplos, el objetivo “8) Adquirir procedimientos y aptitudes relacionados con la geografía, como el trabajo con mapas, gráficos, textos, etc. o el pensamiento geográfico” busca el trabajo de los conceptos geográficos de segundo orden; y el “5) Motivar una actitud crítica hacia conceptos como la globalización o la deslocalización, comprendiendo sus ventajas e inconvenientes y buscando soluciones para estas últimas” trata de motivar el pensamiento crítico de los alumnos y la reflexión personal acerca de los problemas cuyo conocimiento surge en el desarrollo de las sesiones.

El principal problema con el que me topé a la hora de poner en marcha la Unidad Didáctica fue que, al impartir únicamente nueve sesiones a un grupo acostumbrado a las metodologías de su propio docente, fue complicado implantar alguna metodología activa que no alterara demasiado la dinámica en la que se encontraban los alumnos.

En este sentido, tuve que adaptar mis ideas sobre educación a la realidad del aula. Así, la idea de un aprendizaje basado en proyectos tuvo que dar paso a una metodología más tradicional en la que los contenidos eran entregados al alumno en folios para su posterior estudio. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que el examen calificativo de la Unidad era la principal preocupación de los alumnos, que requerían del docente un material con el que estudiarlo.

A cambio, busqué otorgar gran relevancia a las actividades que se proponían, tanto a nivel calificativo como en tiempo dentro de las sesiones. De esta manera, traté de equilibrar la ausencia de metodologías activas en la parte eminentemente teórica de las sesiones. Así, los alumnos tenían la obligación de realizar trabajo por su cuenta y, posteriormente, comentar los resultados con sus compañeros y debatir las diferencias que pudieran surgir. De esta manera, tuve, a posteriori, la capacidad de realizar una evaluación formativa de los alumnos y así suplir las carencias que, por las razones que he comentado, tenía la Unidad Didáctica. Valoré, en la medida en la que la programación del centro lo permitía, este trabajo en la calificación final. Así, evité, por un lado, obligar a los alumnos a realizar una serie de actividades que no serían relevantes en su evaluación (lo que, en mi opinión, resulta estéril en la formación del pensamiento) y, por otro, otorgar a la prueba final de la Unidad una importancia excesiva en la calificación final.

En cuanto a las dinámicas que propone la Unidad Didáctica, en ellas se busca que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, dentro de los límites que he mencionado. La parte principal de cada sesión, la realización de las actividades programadas era llevada a cabo por cada uno de los alumnos de manera individual (salvo una, que debía de ser cumplimentada grupalmente para explorar también metodologías de trabajo colaborativo). De esta manera, el alumno trabajaría de manera independiente, desarrollando las habilidades que se han ido mencionado anteriormente en relación con el trabajo autónomo (pensamiento crítico, toma de responsabilidades en su propio aprendizaje, desarrollo de la creatividad...)

En referencia a otros conocimientos de los que aporta el máster, la Unidad Didáctica está orientada a despertar interés sobre el tema en el alumno. Para ello, se acudió al uso continuo de recursos audiovisuales, a actividades que avivaran su creatividad (como la actividad grupal, en la que los alumnos tenían que desarrollar su propia empresa turística) y a referencias continuas a su mundo (cuestiones comerciales, turísticas, de transportes...).

En cuanto a los criterios de evaluación, al igual que con los objetivos, tuve que redactarlos en correspondencia con lo dictado por la legislación vigente, y tratar, a su vez, de ligarlos con los propios objetivos que la Unidad se marca en un principio. En este aspecto advertí la importancia de la coherencia a la hora de programar objetivos y criterios de evaluación, de modo que se busquen los mismos resultados para todos los alumnos. Por último, en lo que se relaciona con los criterios de calificación, seguí los programados por el departamento del centro, lo que, como ya he mencionado, fue en

cierto modo un problema, puesto que en ellos se otorgaba un peso específico a la prueba final. Estas exigencias, contrarias tanto a las enseñanzas del máster como a mis propias ideas sobre didáctica, resultaron imposibles de superar, por lo que traté de valorarlas en su menor medida posible (que aun así puede parecer excesiva, pues era el 50% de la calificación final).

En definitiva, la Unidad Didáctica estuvo en todo momento limitada por la contingencia de las prácticas, sus límites temporales y legales y, principalmente, que el grupo estaba acostumbrado a una metodología y una evaluación que difícilmente iba a ser cambiada para las nueve sesiones que iban a impartirse.

Por su parte, en la memoria del Prácticum II traté de reflejar diferentes consideraciones acerca del periodo de prácticas. La principal idea de dicha memoria es la vital necesidad de realizar estas prácticas como aprendices de docentes. Las prácticas permiten no solo tomar contacto con los alumnos y tener una primera experiencia impartiendo clase, sino que obligan a integrarse en la vida del centro, acudiendo a diversas reuniones, entablando relación con los diferentes estamentos del centro, los compañeros, el personal no docente... Estas relaciones tienen, en mi opinión, una relevancia mayor de la que pueda parecer en un principio (si las comparamos con la propia actividad docente), puesto que el centro es una institución con una complejidad interna que debe ser comprendida para el correcto desempeño del rol docente.

El diario de observaciones con el que comienza la memoria está organizado por grupos de manera que se simplifique su comprensión. Son numerosos los grupos que se mencionan, puesto que fueron numerosas las clases que impartimos. En algunas de ellas pudimos poner en práctica algunas de las enseñanzas del máster, aunque en la mayoría de los casos nuestra acción estaba limitada a las dinámicas preestablecidas en los grupos.

Pude, por ejemplo, llevar a cabo una actividad de gamificación en un 2º de ESO, para explicar la Reconquista a través de varios videojuegos, de manera que los alumnos se vieron motivados en su proceso de aprendizaje. Se traba de un grupo reducido en el que este tipo de metodologías son más fáciles de aplicar que en grupos numerosos más difíciles de controlar.

Sin embargo, en cursos como 1º de Bachillerato, en el que tan solo impartí una sesión, tuve que adaptarme a las clases magistrales que les eran impartidas habitualmente para explicar el Crash del 29. Este es un tema especialmente interesante para impartir a alumnos con una edad que cognitivamente, e incluso socialmente, conocen la realidad de la situación socioeconómica actual. Pero la puesta en práctica

de estrategias didácticas tradicionales no permite al estudiante alcanzar un verdadero aprendizaje significativo, puesto que se limitan a la escucha, memorización y reproducción de los contenidos. Si se emplearan recursos activos, que implicaran la participación efectiva de los alumnos en las sesiones, se podrían extraer lecciones mucho más interesantes para su formación. En el caso concreto de este contenido, comprenderían de manera más rigurosa y certera aspectos como la especulación, el funcionamiento de la bolsa y las consecuencias que todo ello puede tener. Todo esto entronca con la necesidad del docente de Ciencias Sociales de permanecer comprometido con las necesidades actuales y la oportunidad de cambio social que las metodologías activas abren proporcionando a los alumnos herramientas para afrontar de forma crítica su cotidianidad.

Por otro lado, en el estudio comparativo tuve la posibilidad de constatar las diferencias cognitivas y psicológicas de las diferentes edades que habíamos estudiado en el máster. Efectivamente, los alumnos menores no tienen ciertos mecanismos cognitivos, aunque también es cierto que su participación en las sesiones es mucho mayor que en los adolescentes de más edad. Probablemente el sistema educativo tenga parte de la culpa de esto, al hacer que en los cursos superiores la exigencia memorística sea mayor y, por tanto, los alumnos estén menos interesados en participar en el desarrollo de las clases y más en el estudio de los contenidos para un examen. De ahí la importancia, como vengo reiterando en estas páginas, de la implantación de un sistema que valore las metodologías activas como eje vertebrador del proceso de enseñanza/aprendizaje y no como un mero recurso puntual a través del cual atraer la atención de los alumnos.

Estos deben comprender la importancia de pensar por sí mismos y trabajar de manera autónoma, por lo que busqué de manera continuada que llevaran a cabo cierta autorreflexión sobre su propio trabajo y su desarrollo intelectual. En este sentido, apliqué estos mismos parámetros a mi propio análisis de la experiencia. Si se exige de los alumnos la comprensión no solo de los contenidos sino también del proceso por el cual los han adquirido, el docente ha de reflexionar no solo sobre los resultados que ha obtenido, sino también sobre el proceso por el cual se ha llegado a los mismos.

Como ocurría con la Unidad Didáctica, el Prácticum II sirvió excelsamente como toma de contacto con la realidad de los centros educativos, tanto con los alumnos como con todo lo que rodea a la actividad docente. Como ya se ha hecho mención, la realidad del centro es compleja e inmiscuye a muy diversos estamentos dentro de la profesión docente. Por este motivo, las prácticas de las que esta memoria ha servido como

análisis son la mejor de las experiencias posibles para formarme como docente. Por extensión, el rol del docente es altamente complejo, y solo esta experiencia capacita al futuro profesor para comprenderlo en su totalidad.

Sin embargo, cabe mencionar que las limitaciones que suponían la duración de las prácticas y las dinámicas ya creadas dentro de los grupos impidieron que se pusieran en práctica diferentes metodologías y actividades (más allá de las excepciones mencionadas) que hubiera deseado implantar y que, en un futuro, trataré de poner en marcha.

5. Relación entre trabajos

El principal vínculo que une ambos trabajos reside en que la Unidad Didáctica se integra dentro de la experiencia del Prácticum II. La Unidad Didáctica es un elemento imprescindible en el desarrollo de la labor docente y, como tal, surge la necesidad de realizar una en relación con el periodo de prácticas en los centros educativos. Los resultados del Prácticum son, en su mayoría, los resultados de la implementación de la Unidad Didáctica.

Ambos trabajos, por separado, ponen en práctica varias de las competencias del máster. Por un lado, obligan al docente a analizar la situación del grupo/clase, sus peculiaridades y sus individualidades. Solo de esta forma puede realizarse una Unidad adecuada, y de igual manera solo este análisis permite realizar una memoria de prácticas ajustada a la realidad.

A su vez, a través de ambos, he sido capaz de conjugar teoría y práctica. No es posible llevar a cabo de manera eficaz el periodo en el centro sin los conocimientos teóricos adquiridos en el máster, pero tampoco resultarían provechosas unas prácticas a las que se acude sin una base teórica como la que ofrece esta titulación. Con la Unidad ocurre algo similar: realizarla sin conocimientos tanto académicos como didácticos conllevaría un trabajo vacío, mientras que apoyarse para su confección únicamente en la práctica en el centro daría como resultado una Unidad sin ningún tipo de fundamentación pedagógica.

La memoria de prácticas también permite trabajar aspectos como la capacidad de empatía del profesor hacia sus alumnos u otros compañeros, de igual manera que la Unidad Didáctica necesita de esa capacidad empática para ser eficaz en su objetivo de gestionar el aprendizaje de los alumnos. Además, tanto el máster como la propia estancia en el centro son dos experiencias a través de las cuales se permite conocer en profundidad la psicología del alumno, tanto en su contexto social como en su individualidad correspondiente a la etapa de la adolescencia. Sin este bagaje, resultará inoperante cualquier intento de planificación de una Unidad Didáctica, puesto que no se podrán proyectar actividades o recursos adecuados a cada nivel educativo. En definitiva, son numerosas las competencias que ambos proyectos trabajan y que convergen tanto en los propios proyectos como en el conjunto de la titulación.

Por último, quisiera destacar la importancia que ambos han tenido en mi formación como futuro docente. Como resulta obvio, entre los dos he podido adquirir una visión más concreta y cercana a la práctica docente de lo que lo permiten las clases del máster.

Entre ambas he tenido la ocasión de trabajar todas las competencias que se planteaban inicialmente: diseño de actividades, diseño de innovación, integrarse en la profesión docente, propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula e impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, no debo olvidar los objetivos que personalmente había marcado para mis alumnos. En este sentido, a través de la puesta en práctica de ambos proyectos, traté de inculcar en los alumnos una actitud responsable hacia el mundo que les rodea, a la vez que intenté generar una mirada crítica al mismo y busqué encaminar, al menos en el breve periodo de tiempo del que dispuse, su trabajo hacia el aprendizaje autónomo, con diversos debates y actividades en las que debían de investigar y buscar información por su cuenta.

6. Conclusiones y propuestas de futuro

Finalizado ya el máster, la realización de la presente monografía me ha permitido reflexionar acerca de todos los conocimientos que he adquirido a lo largo de este curso. El aprendizaje de la docencia, como he podido constatar, no acaba nunca, y esta es una de las principales conclusiones a las que me ha conducido este curso. En un mundo en constante movimiento que vive a un ritmo frenético, el profesor no puede mantenerse ajeno a lo que ocurre fuera de su entorno. Solo empapándose de su realidad será capaz de mantener la atención de sus alumnos y lograr en ellos los objetivos que se propone.

Por este motivo, el docente ha de someterse a una formación continua dentro de su ámbito. Esta no debe de ceñirse a los aspectos pedagógicos, sino también a muchos otros, como el uso de las TIC, las nuevas realidades sociales, nuevas necesidades educativas (atención a la diversidad, inmigración, etc.).

Esto, además, tiene especial interés en el mundo globalizado en el que se va a desarrollar nuestra labor docente, puesto que los cambios que se generan en una sociedad unida por unos vínculos tan complejos son de una profundidad enorme que el docente, y más todavía el docente de Ciencias Sociales, debe comprender en su totalidad y saber transmitir.

En esta línea, el docente ha de ser crítico con lo que le rodea, e inculcar en sus alumnos esa necesidad de no conformarse con lo establecido y buscar siempre el camino hacia un mundo mejor. Las desigualdades que genera el sistema y que tanto se sufren en esta profesión no pueden ser superadas sino haciendo llegar una educación de calidad a todos los adolescentes.

Además, en el caso concreto de las Ciencias Sociales, este empuje hacia el pensamiento crítico se realiza desde el estudio concreto del sistema que lo enmarca, su pasado y sus manifestaciones. Esto, unido a una metodología de trabajo adecuada, logrará crear en el alumno un sentimiento de pertenencia a una sociedad que le es propia, y le hará reflexionar sobre ella.

Todo ello entronca con la necesidad de revalorizar las Ciencias Sociales en un mundo en el que priman el desarrollo tecnológico y los avances científicos

Para poder llegar a este estadio, en un primer momento es el propio docente el que tiene que cambiar su perspectiva, su enfoque, de la profesión, entendiendo que para lograr todo esto debe dejar de ser el centro de la enseñanza, el que emana los conocimientos, y así dar protagonismo al alumno, puesto que hoy en día posee los

mecanismos para acceder a ellos. La importancia del docente residirá en mayor medida en la guía que proporcione a los alumnos, en la explicación de las destrezas y herramientas que estos necesitarán para acceder a toda la información que tienen a su disposición.

Esto encaja en la línea de un aprendizaje significativo, el cual es el objetivo final de la enseñanza que he tratado de proponer a lo largo de esta monografía. Como ya he mencionado, si el alumno no se hace partícipe del proceso de aprendizaje, no es posible que se aproxime a la complejidad de los asuntos que se tratan de una manera más profunda.

En este sentido, la posibilidad de realizar prácticas e impartir clases directas a grupos reales de alumnos ha sido, probablemente, la experiencia más estimulante del máster y, desafortunadamente, resulta demasiado breve para la carga teórica que lleva aparejada. Sin embargo, el componente teórico no puede ser desdeñado, pues resulta imprescindible para llevar a cabo satisfactoriamente tanto las prácticas como nuestro futuro como docentes.

Ha sido, en definitiva, un curso enriquecedor en el que se han aprendido los rudimentos de la profesión, si bien, como he mencionado, la del docente es una profesión en continua evolución y que necesita de un continuo aprendizaje por parte del profesor.

En conclusión, las propuestas de futuro han necesariamente de ir ligadas a la profundización en los planteamientos que he realizado a lo largo de todo el presente trabajo. Además de la mencionada formación continua, como docentes debemos tratar de despojarnos del aura enciclopédica que nos rodea y dar paso a una postura más cercana a la del gestor del aula.

Como docentes de Ciencias Sociales, además, existe un compromiso con la sociedad que debe ser cumplido, mostrando a los alumnos la necesidad de buscar soluciones a las cuestiones que competen a todos; una idea de ciudadanía global compartida por muchas instituciones en la actualidad y a través de la cual se podrán formar futuros ciudadanos autónomos y críticos, dispuestos a llevar a cabo sus ideas y, con ellas, tratar de cambiar el mundo en el que viven.

7. Bibliografía

Publicaciones

- Alonso Tapia, J. (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Berger (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 7ª edición. Médica Paramericana. Capítulos 14, 15 y 16.
- Cano, J., Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Elliott, J. (2010). *El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado*. Revista Internunivesitaria de Formación del Profesorado, 68. 223-242.
- Elliott, J. (2011) *The Educational Action Research and the Teacher*. Action Researcher in Education, 1(1), 1-3
- Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M. (eds) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Asociació Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Palencia.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Nasio (2013). *Cómo actuar con un adolescente difícil: consejos para padres y para profesionales*. Buenos Aires: Paidós. Págs 19-35.
- Piaget, J. (2007). *La psicología del niño*. (17a ed.). Madrid: Morata.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*, Fourth Edition. P. 232.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Torrego, J.C. (coord.) (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

Webgrafía

(2017) *¿De qué sirven los profesores si hay internet?: la inspiradora respuesta de Umberto Eco a un estudiante*. Chile: El Dínamo. Recuperado de: eldinamo.cl.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de mecd.gob.es/inee.

Legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. 10 de diciembre de 2013.