

TRABAJO FIN DE MÁSTER

En profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad de Geografía e Historia

**MEMORIA FINAL DEL MÁSTER DE
PROFESORADO: EL BUEN DOCENTE DE
CIENCIAS SOCIALES**

**MASTER OF TEACHING FINAL REPORT: THE
GOOD TEACHER OF SOCIAL SCIENCES**

Autor

Sergio Sistac Marina

Tutor

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016/2017



**Universidad
Zaragoza**



**Facultad de Educación
Universidad Zaragoza**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. REFLEXIÓN SOBRE LO QUE SIGNIFICA SER UN DOCENTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	3
2.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE PROFESOR.....	3
2.2. EL BUEN DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE HOY EN DÍA.....	5
2.2.1. Principales retos a los que se enfrenta un profesor en su práctica docente.....	5
2.2.2. Competencias necesarias para ser un buen profesor de Ciencias Sociales. ..	17
3. SELECCIÓN DE PROYECTOS DEL MÁSTER Y JUSTIFICACIÓN DE SU IMPORTANCIA.	22
3.1. LA PROGRAMACIÓN ANUAL.....	23
3.2. LA UNIDAD DIDÁCTICA.	26
2.3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN.	29
4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS Y SU PUESTA EN PRÁCTICA EN EL CENTRO.....	33
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL INSTITUTO.....	33
4.2. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS PROYECTOS EN EL AULA.....	35
5. CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	45
6. BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	48

1. INTRODUCCIÓN.

El trabajo que vamos a presentar a continuación forma parte del Proyecto Final del *Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* de la Universidad de Zaragoza. En concreto, la especialidad en la que se enmarca nuestra actividad es la de *Geografía e Historia para ESO y Bachillerato*, la cual nos va a permitir ser algún día docentes de las materias relacionadas con el ámbito de las Ciencias Sociales. Dicho proyecto tiene como finalidad elaborar una memoria original e integradora en el que se va a efectuar un análisis crítico de algunos de los proyectos principales que se han tenido que elaborar a lo largo de este máster y cuya ejecución ha podido ser realizada durante el período de prácticas en uno de los centros educativos propuestos.

A lo largo de este trabajo se va a hacer, en primer lugar, una reflexión teórica acerca de la evolución que ha tenido el concepto y la labor del profesor a lo largo de las últimas décadas ya que la sociedad de la información en la que hoy en día vivimos ha generado una serie de cambios muy importantes en nuestro modo de vida y, lógicamente, han acabado también por afectar a nuestra labor como docentes. Por ello, en la actualidad se muestra esencial el fijar cuales son los principales retos a los que hoy en día se enfrentan los profesores en su labor diaria y saber cuáles han de ser las competencias esenciales que todo docente tiene que tener para poder ejercer bien su labor educativa en una sociedad en continuo cambio como es la actual. Posteriormente, en segundo lugar, pasaremos a explicar cuáles han sido, en nuestra opinión, aquellos proyectos más interesantes que hemos podido realizar a lo largo de nuestras asignaturas del máster, atendiendo a la importancia que tienen estos en el desarrollo de nuestras competencias y en nuestro futuro como profesores del área de Ciencias Sociales. Como tercer punto principal de este trabajo, vamos a tratar de hacer una serie de reflexiones críticas acerca de la puesta en práctica de estos proyectos seleccionados y que hemos podido poner a prueba en un contexto real como es el centro donde hemos realizado el *Practicum*.

Finalmente, acabaremos por cerrar esta memoria exponiendo una serie de conclusiones a las que hemos podido llegar a lo largo de todo nuestro recorrido en este máster y, en especial, de nuestra experiencia en el instituto de prácticas. A su vez, se esbozarán unas pequeñas guías de lo que, según nuestro parecer, han de marcar el camino a seguir por los futuros docentes si quieren seguir avanzando en la mejora de nuestro sistema educativo, el cual se ve ante la continua tesitura de tener que ir adaptándose a los nuevos tiempos que corren.

2. REFLEXIÓN SOBRE LO QUE SIGNIFICA SER UN DOCENTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

2.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE PROFESOR.

A lo largo de las últimas décadas, la labor del profesor como garante de la educación y el aprendizaje de las mentes jóvenes ha ido sufriendo una transformación a medida que íbamos avanzando como sociedad moderna en la consecución de mayores libertades y derechos. La educación, como pilar fundamental en el que se ha de basar cualquier cambio a mejor de nuestra forma de vida, ha sido espejo de esto, siendo objeto de revisión y debate, buscando mejorar la calidad de esta para poder asegurar nuestro desarrollo y porvenir en el futuro. Es por ello que la figura del profesor ha ido evolucionado de manera muy importante conforme se investigaba más sobre educación y se daba una mayor importancia al desarrollo de nuevas metodologías de estudio y aprendizaje, así como al papel del profesor como maestro y educador en los valores que tiene nuestra sociedad.

La labor del profesor que ejercía como tal en las últimas décadas del siglo XX, poco tiene que ver con lo que se le exige hoy en día a un buen docente. Es evidente que el sistema de enseñanza ha ido evolucionando a mejor en la gran mayoría de sus aspectos, haciendo de este una experiencia mucho más activa y global, que no se va a centrar únicamente en la transmisión de conocimientos curriculares sino en la formación y educación del estudiante como persona e individuo que vive en una comunidad integrada por muchos como él. Esto ha provocado un cambio en las labores que ha de realizar un profesor dentro del aula, aumentando sus deberes y responsabilidades como encargado que es de dirigir correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos a su cargo.¹

Hasta hace no mucho tiempo, el modelo de educación tradicional que imperó en la enseñanza de medio mundo era el que estaba basado fundamentalmente en la clase magistral, donde el profesor llegaba al aula, impartía la materia mediante un discurso muy bien preparado y se marchaba en cuanto sonaba el timbre para despreocupase por completo de los estudiantes hasta la siguiente hora lectiva con ellos. Normalmente, esta explicación de la materia que se daba en cada clase solía ser la misma para cada grupo de alumnos y año tras año, obviando por completo las diferencias de aptitudes y respuestas que puede haber entre los alumnos a los que se enseña dicha materia. Por otra parte, el profesor era una figura de gran autoridad entre los alumnos y sus familias, lo que provocaba que este se dispusiese en una posición de superioridad sobre sus estudiantes, algo que se representaba en otro tipo de lenguaje visual como era la disposición de los pupitres, todos mirando al profesor, y la situación de este sobre una tarima que lo elevaba del resto. En definitiva, el profesor era el que tenía todos los

¹ Marqués, 2000: 7.

conocimientos y su único papel era el de transmitirlos de manera directa, haciendo de los alumnos un sujeto pasivo en el aula que se limitaban a escuchar las explicaciones del profesor y a aprender lo que él consideraba oportuno y necesario. Este tipo de explicaciones teóricas solían venir acompañadas de la realización de ejercicios que los alumnos llevaban a cabo de manera individual, en clase o en sus casas, sin apenas contacto ni colaboración con el resto de sus compañeros.

A este respecto cabe añadir que la situación política, tecnológica y social era muy distinta a la que tenemos hoy en día. Para empezar, el número de alumnos por clase era mayor, las normas sociales eran mucho más estrictas que ahora y no existían los avances tecnológicos de los que podemos disfrutar en la actualidad y que forman parte imprescindible de nuestra vida diaria. Los avances técnicos en el campo de la información y la comunicación de los últimos años han sido tales que han cambiado por completo el panorama social en el que nos desenvolvemos y este hecho no hace más que crecer de manera exponencial año a año. Actualmente vivimos en una sociedad conocida como la Sociedad de la Información, caracterizada por ser un mundo interconectado y globalizado, donde el intercambio de información está a la orden del día gracias a los nuevos avances en telecomunicación como la televisión, los ordenadores, los móviles y, sobre todo, gracias a Internet. Las nuevas generaciones de estudiantes se han criado ya en el manejo diario de estos avances tecnológicos y en esta cultura de la información por lo que sus necesidades, prioridades y objetivos no son los mismos que los de hace solo unas pocas décadas. Es necesario, por lo tanto, adaptar todo el sistema educativo, sus recursos y sus metodologías a este nuevo contexto social.

Debido a estos grandes cambios, el rol del profesor se ha visto indudablemente afectado, quedando atrás su papel como mero transmisor de contenidos expuestos en el formato de clases magistrales. El profesor que requiere la sociedad actual es aquel que actúa como facilitador y guía para los alumnos, es decir, el encargado de poner a disposición del alumnado toda la información y los recursos posibles a su alcance para que sea el estudiante quien participe de una manera activa en el proceso de aprendizaje, avanzando en sus habilidades cognitivas de manera personal y cumpliendo con sus objetivos propuestos.² A su vez, uno de los objetivos prioritarios que tiene actualmente la educación y que se le exige a todo buen profesor es el de lograr el desarrollo integral de sus alumnos en todos los ámbitos: personal, social, académico y profesional. Esto significa el inculcar una serie de valores que permitan desarrollar ciertas habilidades relacionadas con la vida en sociedad y la iniciativa profesional (trabajo en equipo, cooperación, saber escuchar, debatir, buscar y tratar la información con una mentalidad crítica, etc.).³

En todo este proceso de cambio, también se antoja como labor fundamental el papel del profesor como motivador del grupo, tanto en su concepción de “equipo” como en su expresión más individual de cada uno de sus integrantes. Todo esto hace que la

² Fernández, 2003: 5.

³ Bernal y Cano, 2014: 241.

posición del profesor con respecto a sus alumnos se haya tornado en una mayor cercanía a ellos, sin tener que perder por ello su autoridad, aunque estando ahora mucho más accesible a los estudiantes, en una relación mucho más horizontal que antiguamente.

A su vez, y en relación con las innovaciones tecnológicas a las que hemos hecho referencia, el rol que ha de desempeñar el docente actual es el de organizar y desarrollar experiencias didácticas que favorezcan el aprendizaje. Para ello cuenta con infinidad de materiales y recursos a su alcance que debe gestionar y entregar a sus alumnos, haciéndose valer para ello del lenguaje multimedia, algo que está completamente arraigado en las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes. El docente debe, por tanto, estar familiarizado en todo momento con la tecnología educativa, haciendo además que sus alumnos sean personas capaces de relacionarse con los medios tecnológicos de una forma inteligente y segura. El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) se presenta fundamental para una buena educación en nuestras aulas, por lo que el profesor debe ser el primero en saber manejarlas de manera correcta.

2.2. EL BUEN DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE HOY EN DÍA.

2.2.1. Principales retos a los que se enfrenta un profesor en su práctica docente.

A pesar de la evidente evolución que ha sufrido la educación y el rol del profesor a lo largo de los últimos años, todavía queda mucho que mejorar y en las aulas se siguen detectando una serie de problemas a los que ha de darse una solución si se quiere continuar avanzando en la mejora de nuestro sistema educativo. Según algunos autores como C. Monereo,⁴ hoy en día existen varios retos que preocupan especialmente a los docentes y que afectan a todos por igual, con independencia de la especialidad didáctica que tengan. Estos se han podido conocer gracias al uso de una encuesta informatizada sobre Incidentes Críticos (EPIC) en profesores de institutos de secundaria y universidad de distintos centros del mundo (España, Francia, Portugal, Inglaterra, México, Chile, Argentina, Bolivia, Perú y Estados Unidos) y cuya realización ha visibilizado que existen siete grupos de problemas que recogen la mayoría de incidentes que más preocupan a los docentes. Estos tendrían que ver con los siguientes apartados:

1. Organización de los tiempos, espacios y recursos.
2. Normas de conducta y disciplina.
3. Claridad de la exposición de los contenidos.
4. Dominio de los distintos tipos de enseñanza.
5. Sentido de lo que se enseña.
6. Evaluación y coherencia con la enseñanza impartida.

⁴ Monereo, 2010: 1-2.

7. Posibles conflictos de carácter personal con los estudiantes.

Teniendo en mente todo este conjunto de problemas, habituales y emergentes que el profesor debe encarar a diario en el centro donde ejerce, vamos a proceder a disertar más detenidamente cada uno de ellos.

Para empezar, y en relación a lo que ya hemos comentado de que estamos en una sociedad compleja y cambiante, se presenta fundamental el replantearse la organización del espacio y el tiempo, ya que las situaciones laborales y familiares no son las mismas que hace unas décadas. Está claro que la el predominio de las familias nucleares y monoparentales, la inserción de la mujer en la vida laboral, la heterogeneidad de los horarios labores, etc., han hecho que el tiempo ya no pueda ser pensado igual que antes, de esta forma, cada vez se habla más, por ejemplo, de la necesidad de que la escuela sea un espacio abierto todo el día y todo el año, para responder así a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad que atiende. Tenemos que tener claro que tanto el tiempo como el espacio están íntimamente ligados y constituyen un entorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje que van incidir directamente y de un modo muy relevante en él. Lo que la sociedad actual demanda para mejorar el rendimiento de los alumnos es un aumento en la calidad del tiempo y no tanto en la cantidad. La transformación social que estamos viviendo hace necesario que el tiempo educativo se flexibilice, abriéndose a entornos de red de mayor calidad. Las nuevas tecnologías se presentan muy útiles para ofrecer nuevas posibilidades en la organización del espacio y el tiempo.⁵

Los alumnos poseen diferentes ritmos de aprendizaje, en los que influyen además otros condicionantes como la fatiga y capacidad de atención, lo que no se tiene en cuenta por profesores y jefes de estudio a la hora de realizar los horarios ni los agrupamientos de alumnos y su distribución en los espacios. Según algunos estudios como el de Testu, la atención que puede prestar un estudiante joven alcanza su plenitud al final de la mañana, sufriendo una bajada al inicio de la tarde y una recuperación que se estabiliza al final de la tarde.⁶ En España, la jornada escolar no sigue un mismo modelo en todas las Comunidades ya que existe un claro conflicto de intereses entre los estudiantes, padres y profesores. En lugares como Andalucía, Galicia y Canarias, se ha logrado implantar ya la jornada continua, sin embargo, en el resto sigue siendo este un tema de continuo debate. Este hecho hace que sea un problema principal en el sistema educativo el saber aunar los intereses de ambos, logrando fijar una jornada que responda a las necesidades de los diferentes colectivos implicados en el proceso educativo. Por otro lado, los agrupamientos de los alumnos juegan un papel muy importante en el cómo enseñar ya que el alumnado desarrolla diferentes capacidades en función del tipo de agrupamiento en el que se encuentre. Esto hace que sea necesaria una organización física del aula diferente en función de la actividad y del tipo de agrupamiento, a la vez

⁵ Bernal y Cano, 2014: 268-269.

⁶ Testu, 1994.

que se debe pensar en la utilización de otros espacios como la biblioteca o el entorno natural.⁷

En segundo lugar, otro de los puntos problemáticos detectados tiene que ver con lo que se conoce como disrupción de la clase y que no es otra cosa que el comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un conglomerado de conductas inapropiadas en el aula que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.).⁸ Sin duda, una de las demandas que más señala el profesorado hoy en día es que la función docente se ve tremendamente complicada por la falta de motivación y la disrupción en las aulas, lo que acaba afectando de manera irremediable al adecuado desarrollo del currículo y del aprendizaje.⁹ Es por esto que el profesor debe hacer frente al reto de crear un buen modelo de gestión de la convivencia en el que uno de los pilares principales sería, según Torrego, lo que él llama una “constitución participativa de las normas desde procedimientos democráticos”.¹⁰ El generar un clima de confianza mutua, acogedor y comprensivo, es esencial para el correcto funcionamiento de la clase como grupo, lo que llevará al éxito educativo. Para lograr esto, una buena forma de empezar es mediante la creación de un código o reglamento que fije las pautas de convivencia, los derechos y obligaciones de todos, maestros y alumnos. Una de las características esenciales de las normas sociales es su “carácter compartido”¹¹ por lo que en la elaboración de este código es fundamental que participen los estudiantes de manera que se refleje así en el documento los problemas de la vida institucional, permitiendo orientar un modo de trabajo y convivencia democrática.

Por otra parte, como ya hemos comentado en el apartado anterior, el sistema de enseñanza que podemos calificar de tradicional o antiguo es el que estaba basado en un discurso del profesor a sus alumnos en el que este se limitaba a explicar la materia que él consideraba importante enseñar y lo hacía de una manera en la que los alumnos actuaban como sujetos pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de clases provoca que haya un distanciamiento evidente entre el docente y sus alumnos ya que ni los conocimientos impartidos ni la metodología aplicada se adaptan en ningún momento a las necesidades ni a las inquietudes de quienes tienen que aprender aquellos saberes que se imparten. Este modelo de enseñanza ha sido muy utilizado durante años en las aulas y todavía es perceptible en todos los centros debido a que muchos profesores, normalmente los más veteranos en la profesión, se sienten seguros en ese rol y se resisten a cambiar sus técnicas de enseñanza. La cuestión es que ni los alumnos de hace veinte años son como los jóvenes de ahora ni el mundo en el que vivimos es el mismo, por lo que, tal vez, uno de los problemas principales de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad sea el que “impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido

⁷ Bernal y Cano, 2014: 249.

⁸ Torrego, 2006: 20.

⁹ Silva y Torrego, 2013: 5.

¹⁰ Torrego, 2008

¹¹ Canto, 2002: 35.

hasta ahora el alumnado de otras generaciones”.¹² El profesor actual tiene de saber qué tipo de contenidos son interesantes para los alumnos, es decir, cuales son aquellos aspectos teóricos y prácticos que pueden ser de utilidad para los jóvenes de hoy en día y que les van a resultar más útiles para desenvolverse en su vida. A este respecto, el saber qué es lo que queremos que aprendan los alumnos, es decir, nuestros objetivos a lograr, nos va a servir de orientación y guía para establecer los contenidos que deben ser enseñados en clase. Además, al elaborar estos objetivos y contenidos debemos tener en cuenta en el área que estamos programando tanto las competencias básicas como la educación en valores democráticos, para introducir aquello que consideramos adecuado y oportuno enseñar.¹³

La sociedad de la información en la que vivimos ha hecho que en este nuevo siglo el problema no sea poseer información sino, encontrarla, seleccionarla y ser capaz de utilizarla de manera apropiada. Ante esto, la búsqueda y selección de contenidos se presenta como un reto importante para los profesores ya que, actualmente, asistimos a la tendencia de equiparar el aprender con la recolección de datos no relacionados.¹⁴ Para superar esta situación, Carmen Rosa Coloma propone lo siguiente:

*Es necesario superar la confusión entre información y conocimiento; frente a ella, debemos oponer una sólida resistencia basada en la formación de estudiantes orientados hacia la comprensión profunda de los fenómenos que les rodean y plantear un modelo pedagógico que equilibre el tipo de saber: general o especializado; el tipo de aprendizaje: cognitivo o metacognitivo; y el tipo de enseñanza: informativa o formativa.*¹⁵

En cuanto a las dificultades propias que atañen al aprendizaje de los contenidos propios de las asignaturas de Ciencias Sociales en alumnos de la ESO y Bachillerato nos encontramos con que los alumnos jóvenes, especialmente los menores de 16 años, tienen serios problemas para comprender en toda su complejidad los conceptos clave de las Ciencias Sociales. Sobre todo, este problema se evidencia cuando los alumnos deben entender un concepto clave en toda su dimensión y complejidad que este conlleva. Las investigaciones realizadas a este respecto en las últimas décadas del siglo XX no han sido muy optimistas en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en concreto en los contenidos propios de la asignatura de Historia. Autores como Peel¹⁶ y Hallam¹⁷ establecieron que existía una gran dificultad entre los alumnos de secundaria a la hora de razonar sobre la importancia de los contenidos sociales. Además, se mantenía también que el pensamiento concreto no se alcanzaba hasta los doce años, aproximadamente, y el formal, hasta los dieciséis. Sin embargo, a comienzos de los

¹² Pagès, 2009: 144.

¹³ Bernal y Cano, 2014: 246.

¹⁴ Monereo y Pozo, 2001.

¹⁵ Coloma, 2003: 70.

¹⁶ Peel, 1971.

¹⁷ Hallam, 1979: 1-13.

ochenta comenzaron a cuestionarse algunos de los aspectos de los planteamientos que acabamos de comentar. El hecho de que los alumnos no alcancen el pensamiento formal hasta los dieciséis años y no de una manera generalizada, no imposibilita que los profesores de Historia no puedan adaptar sus contenidos y metodología al desarrollo mental propio de sus alumnos, independientemente del curso en el que se encuentren. Finalmente, todas estas investigaciones han llegado a la conclusión, la cual defiende entre ellos M. Carretero,¹⁸ de que los alumnos evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que, normalmente, los entienden de manera errónea e incompleta. Además, se pone de manifiesto la incapacidad para entender muchos conceptos antes de los once o doce años debido, probablemente, al carácter relacional que poseen dichos términos, lo que hace que a los estudiantes les resulte muy complicado el saber relacionar dos conceptos o más entre sí. También es cierto que los estudios demuestran que con el avance en la edad se va produciendo una mejora en la comprensión de la mayoría de los conceptos históricos.

Un ejemplo claro de esto que acabamos de comentar es la dificultad existente todavía en la gran mayoría de centros educativos a la hora de saber cómo se ha de enseñar el tiempo histórico. Por norma general, el tiempo histórico enseñado en los institutos se acaba identificando fundamentalmente con la cronología y la periodización, presentándose como objetivo y lineal, debido a la herencia que recibe de la racionalidad positivista y del enfoque eurocéntrico de la historia. Las investigaciones sobre este tema que se han llevado a cabo llegan a la conclusión de que la cronología es difícil de aprender, es un obstáculo importante para el aprendizaje de la historia en todas las etapas educativas. Es por ello que la mayoría de los jóvenes que finalizan la educación obligatoria entienden que el tiempo histórico no es más que una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos y no llegan a comprender que “el pasado es una categoría temporal humana en continuo cambio y que, por tanto, la historia es una ciencia social que da explicaciones provisionales”.¹⁹

Además, con respecto a este tercer desafío al que se enfrentan todos los profesores, se demuestra necesario que estos sean los primeros que tengan un dominio claro de los conocimientos básicos de todas las materias en las que van a impartir clase. En concreto, en el área de Ciencias Sociales, las enseñanzas que se han de impartir no tienen que limitarse a la mera adaptación reducida de los conocimientos académicos universitarios sino que, en palabras de López Facal, “el conocimiento escolar debe tener como referencia la investigación científica disciplinar para incorporar contenidos que son relevantes en la formación de todos los ciudadanos y descartar muchos otros”.²⁰ En relación con el bagaje tradicional de muchos de los docentes y de los centros educativos de la mayoría de los países, se ha seguido viendo la enseñanza de las Ciencias Sociales como una enseñanza disciplinar centrada, en primer lugar, en la enseñanza de la

¹⁸ Carretero, 2011.

¹⁹ Pagès y Santisteban, 1999: 188.

²⁰ López-Facal, 2010.

Historia, en segundo lugar en la enseñanza de la Geografía, y ya de manera más alejada, en la de la Historia del Arte (muchas veces integrada en la de Historia) y en la Educación para la ciudadanía. Esto se corresponde a que la Historia y la Geografía han sido materias que se han destinado durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, pero hoy en día es fundamental que estas se traten de una manera integral y que vayan mucho más allá de sus disciplinas y de sus métodos, adaptándose al papel importante que tienen en la sociedad en la que vivimos. En palabras de Thornton, “la tarea de los educadores de estudios sociales parece ser reconciliar la adaptación social con la continuidad curricular.”²¹

Por ejemplo, en lo relativo a la enseñanza de la Historia, el profesor ha de conseguir que esta se vea como una forma de conocimiento que va a permitir que los alumnos hallen sentido a lo que se les enseña sobre el pasado siempre y cuando ellos comprendan la lógica, los métodos y las perspectivas peculiares de la disciplina. Los adolescentes actuales tienen la necesidad de analizar y comprender todo lo que les rodea, sistematizando y clasificando los fenómenos y las cosas. Además, necesitan desarrollar la imaginación, el pensamiento crítico y comprender los conceptos temporales operativos, y, por tanto, la Historia debe responder a estas necesidades si se incluyen en el currículo de secundaria. Es indispensable que el docente ponga por delante la comprensión de la Historia sobre la memorización de hechos y enfatizar el aprendizaje procedimental sobre el conceptual.

Por esta razón, algunos investigadores como Pagès creen que la enseñanza de la asignatura de Historia debería girar en torno a ámbitos como: el pensamiento histórico, la memoria histórica y las diferentes identidades culturales.²² Desde luego, una historia que no tiene relación con el presente ni con el futuro de nuestra sociedad es valorada por el alumno como algo poco útil para su formación y por esta misma razón, es necesario que en este tipo de materias se ponga el énfasis en el requisito de partir del presente y de sus problemas. Por lo tanto, un buen profesor de Ciencias Sociales es aquel que logra que su alumnado adquiera conciencia de la importancia real del aprendizaje del pasado vinculando lo que ha sido, con lo que es en este momento y con lo que será en un futuro cercano.²³

En definitiva, el conocimiento científico académico debe proporcionar, principalmente, la lógica interna de cada disciplina antes que amplia información de sus resultados; debe enseñar a entender el presente y el pasado de la sociedad desde la lógica de las Ciencias Sociales para que los ciudadanos puedan tomar decisiones libres e informadas sobre su futuro. De esta forma, volviendo a las palabras de C. R. Coloma:

En suma, la información no se concibe como lo más importante porque ella cambia como resultado de los acelerados cambios del entorno. La información no puede seguir siendo vista desde una perspectiva

²¹ Thornton, 2008: 26.

²² Pagès, 2009: 148.

²³ Pagès y Santisteban, 199: 190-191.

*acumulativa, debido a que ella envejece y se hace anacrónica. Por encima de su acumulación debe prevalecer la posibilidad de limpiarla, estructurarla, sintonizarla y enfocarla con las demandas específicas propias de un contexto sometido al permanente replanteamiento de sus preguntas y exigencias.*²⁴

En cuarto lugar, los docentes se encuentran ante la necesidad de escoger una buena metodología didáctica que logre transmitir de manera correcta los conocimientos y saberes tanto curriculares como transversales. Hoy en día, se presenta fundamental el trabajar desde las competencias, algo que J. L. Bernal y J. Cano definen de la siguiente manera:

*Trabajar desde las competencias significa que tanto los objetivos como la metodología empleada y, sobre todo, la evaluación deben responder a un planteamiento orientado a que los alumnos sean capaces de desenvolverse en cualquier contexto, que sean capaces de adaptar su respuesta a las diferentes situaciones singulares que se puedan encontrar.*²⁵

Con este tipo de enseñanza, es labor de los profesores el proponer una serie de estrategias didácticas que favorezcan sobre todo un aprendizaje funcional, significativo, globalizado y que no se base tanto en el aprendizaje memorístico o mecánico. En el caso concreto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, el objetivo no debe quedarse en aprender simplemente los conocimientos sobre Geografía o Historia, sino también saber cómo utilizarlos para resolver problemas actuales, explicar determinados fenómenos o plantear nuevas cuestiones. Por lo tanto, lo más conveniente para un docente ha de ser integrar distintas estrategias de aprendizaje en sus asignaturas como objeto de estudio. De esta manera, los alumnos podrán trabajar en clase, a través de unos contenidos concretos de Geografía o Historia, algunas técnicas básicas como el resumen o la esquematización, otros procedimientos más específicos como la confección y lectura de mapas y gráficos y también habilidad metacognitivas como la planificación y la autorregulación. Por consiguiente, una correcta metodología de trabajo para poner en práctica en una asignatura de Ciencias Sociales sería la que cumpliese, principalmente, los siguientes puntos:²⁶

- Renovar los métodos para conseguir que las nuevas generaciones de alumnos encuentren en las asignaturas de Ciencias Sociales un buen marco para aprender a razonar, preguntar y criticar.
- Desarrollar las capacidades propias del individuo como ser social que es (interpretar, razonar, formular hipótesis, etc.) así como su pensamiento crítico.

²⁴ Coloma, 2003: 71-72.

²⁵ Bernal y Cano, 2014: 242.

²⁶ Quinquer, 2004: 8.

- Dar prioridad en el aula a las estrategias interactivas que hagan que los estudiantes trabajen en grupo e interactúen unos con otros fomentando así la participación en clase.
- Enseñar las Ciencias Sociales como materias en continua renovación, algo que se mueve a la vez que evoluciona nuestra sociedad y en las que, por tanto, hay que seguir indagando y reformulando hipótesis a la vista de los nuevos enfoques que puedan ir apareciendo.

Para ello, es labor del profesor el saber equilibrar en el aula la presencia de clases expositivas, en las que es él quien tiene el papel principal en el proceso de enseñanza y transmisión de los conocimientos, con la puesta en práctica de métodos más interactivos, donde el alumnado es el centro principal de la actividad educativa y se propicia la interacción entre iguales y la cooperación mutua.

Como ya hemos comentado, actualmente es común en la práctica educativa el uso de las conocidas dentro del mundo pedagógico como “clases magistrales”, las cuales están basadas fundamentalmente en la actividad del profesor, quien ocupa un porcentaje muy elevado del tiempo de docencia mediante la realización de una exposición continua de su tema, quedando los alumnos relegados a un segundo plano. Sin embargo, aunque hoy en día este mecanismo de clases se achaque a una metodología anticuada y que no permite el desarrollo de la iniciativa ni la participación activa de los alumnos en el aula, no es menos cierto que, si este tipo de explicaciones son capaces de adaptarse a una serie de objetivos y técnicas metodológicas concretas, pueden llegar a ser muy útiles a la hora de enseñar diversos temas. Varios estudios llevados a cabo en los años noventa, han evidenciado que este tipo de enseñanza puede ser muy útil para hacer más accesibles a los estudiantes algunos temas o disciplinas complejas que difícilmente podrían comprenderse sin el apoyo de una detenida explicación oral. Muchas veces, el problema radica en que, para llegar a entender estos temas, hace falta mucho tiempo de estudio, puesto que provienen de la síntesis de muchas fuentes de información de diverso origen y a las que no resulta fácil acceder por parte de los estudiantes.²⁷ Dicha metodología puede ser eficaz en determinadas situaciones siempre y cuando el rendimiento didáctico sea óptimo, ya que este género discursivo propio, de la clase magistral, se caracteriza sobre todo por estar altamente regularizado por el profesor, haciendo que se resalte el matiz de su autoridad en la comunicación. Sin embargo, este discurso también es especialmente un diálogo, ya que el profesor tiene que tener en cuenta al destinatario, buscando implicarle en la explicación y animándole a participar en su discurso. Para esto último, contamos con una serie de recursos discursivos que nos ayudan a interesar a los alumnos en aquello que se explica y generar el ambiente propicio para el aprendizaje en el aula. Por lo tanto, el uso moderado de las clases magistrales nos puede ayudar a hacer que los alumnos se interesen mucho más en aquello que se les explica, generando una buena disposición para aprender y proporcionando explicaciones claras y comprensibles de aquellas partes de la materia que el profesor puede considerar que tienen una mayor dificultad para ser

²⁷ Cross, 1996: 23.

comprendidas por los estudiantes.²⁸ Dolores Quinquer también comparte esta opinión ya que para ella:

*La clase expositiva es un método adecuado para presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto, por ejemplo, panoramas generales o estados de la cuestión sobre un determinado tema. De hecho, una buena lección, bien construida y bien presentada puede facilitar la comprensión y la estructuración de un tema, ayudar a adquirir visiones globales y a clarificar aspectos difíciles.*²⁹

Por otra parte, es necesario poner en práctica otro tipo de actividades que favorezcan más el desarrollo de otras capacidades como el de buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajo en equipo, afrontar y resolver problemas, etc. Para ello, es conveniente que el profesor complemente las clases expositivas con otros métodos didácticos más interactivos y participativos. Estas actividades, en general, van a hacer que los jóvenes tengan que: utilizar estrategias para procesar información procedente de diversas fuentes, organizar su trabajo, aplicando para ello los principales pasos del método científico; y presentar adecuadamente sus resultados mediante diferentes estrategias comunicativas.

En definitiva, en lo que respecta al reto de elegir la metodología adecuada para que los alumnos logren alcanzar las competencias que nos hemos propuesto es necesario desarrollar aquellas estrategias metodológicas que mejor respondan a los objetivos que queremos que consigan los alumnos y a sus propias características, sabiendo que no existe una única manera de trabajar, que todas las estrategias no sirven para todos los contextos y que hay algunas que responden mejor, como pueden ser: el método de proyectos, los análisis de casos, los trabajos de investigación, etc.³⁰

En quinto lugar, se halla la necesidad de que los profesores sepan motivar a sus alumnos y les hagan partícipes del proceso educativo. Los problemas que surgen cuando los profesores no evolucionan en su manera de entender la enseñanza acaban por retroalimentarse entre sí e impiden que todos los implicados en la vida del aula consigan sus objetivos. Por un lado, los alumnos se sienten desconectados de este sistema de educación, no entendiendo el por qué de sus acciones ni de su trabajo, siendo únicamente unos elementos pasivos en el proceso, cayendo en la rutina del día a día del instituto sin saber qué sentido tiene lo que se les está enseñando ni la razón de que tengan que ir a clase. Además, esto hace que los alumnos no se sientan partícipes de un todo y que cada uno busque sus propios objetivos por su cuenta, sin tener muchas veces en consideración a los demás, perjudicando el proceso de aprendizaje del resto de sus compañeros. Este es otro factor que los profesores reconocen como una de las grandes dificultades que tiene la tarea educativa y que no es otro que la atención individualizada

²⁸ Cross, 1996: 28.

²⁹ Quinquer, 2004: 9.

³⁰ Bernal y Cano, 2014: 247.

que se debe dar a todo estudiante, atendiendo a los distintos ritmos de aprendizaje y a los intereses que tiene cada uno.³¹ Todo esto acaba desembocando en una clara desmotivación por parte de los alumnos, ante la falta manifiesta de objetivos grupales y de motivaciones adaptadas a sus necesidades y características particulares, lo que, a su vez, favorece la disrupción de la que ya hemos hablado.

Pues bien, para lograr que todo esto cambie y poder poner en práctica una buena metodología de enseñanza, debemos, en primer lugar, hacerles ver que todo tiene un motivo y que lo estudiado en clase tiene siempre su conexión con aspectos que se van a encontrar día a día en la vida real. Además, es importante que los alumnos sepan que pueden realizar las diversas actividades y que se sientan competentes con su realización, de manera que hay que plantear estas de acuerdo con el desarrollo y las posibilidades de cada uno de ellos. En palabras de J. L. Bernal y J. Cano, el seguir esta serie de postulados “potenciará la autoestima en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, aspecto que influye determinantemente en la construcción de una personalidad más o menos equilibrada por parte de ellos.”³² Asimismo, para motivar al alumnado, hay que partir de la base de que lo más importante para incentivar el trabajo del grupo es que esté uno mismo motivado.³³ El profesor debe transmitir su pasión por esa materia a los alumnos haciendo que estos se contagien de su interés por los contenidos que van a ser objeto de aprendizaje. En relación con esto último, resulta muy interesante el tener en consideración el conocido como Efecto Pigmalión, basado en creer firmemente que algo se va a cumplir y actuar para que esto suceda. En el aula es fundamental también que el profesor sea el primero en creer en la capacidad de los alumnos y en que sus objetivos y planes propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje van a acabar lográndose al término de este. Esta buena predisposición ante la labor educativa fomentará en gran medida el trabajo de los alumnos siempre que se vean acompañados de mensajes que animen a su consecución.³⁴

En penúltimo lugar, se encuentra la dificultad que tienen los docentes a la hora de fijar un sistema de evaluación que sea coherente con los objetivos y la metodología didáctica planteada para sus clases. La evaluación no puede quedarse en la valoración únicamente de las capacidades adquiridas por los alumnos sino que, además, debe verificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es adecuado a las características y necesidades de los alumnos para poder realizar las mejoras pertinentes en caso de que sean necesarias, es decir, debe servir tanto al profesor como al alumno. Para algunos autores como Sally Brown, los roles de los profesores deben cambiar radicalmente en materia de evaluación de manera que se concentren los esfuerzos más en la evaluación formativa y en proporcionar un buen *feedback* a los alumnos que en explicarles la materia en sí.³⁵ Para que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se haga de manera correcta y justa, hoy en día se presenta esencial que esta sea continua, global y

³¹ Silva y Torrego, 2013: 7.

³² Bernal y Cano, 2014: 249.

³³ Escaño y Gil de la Serna, 2006.

³⁴ Baños, 2010.

³⁵ Brown, 2015.

formativa, teniendo así en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo. De esta forma, se podrá constatar los progresos realizados por cada estudiante, teniendo en cuenta su particular situación inicial y atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje.³⁶

Así pues, tiene que quedar claro que el hecho de evaluar es mucho más que calificar. Significa conocer, comprender, enjuiciar, tomar decisiones y, en definitiva, transformar para mejorar. Si se evalúa para que los resultados sean mejores, es necesario también indagar en el modo en que estos se producen y tener en cuenta los factores que condicionan el proceso educativo, siendo siempre la finalidad última la mejora de la calidad de la educación.³⁷

Para acabar ya con esta serie de retos, queda atender al séptimo y último de estos y que tiene que ver con la generación de un buen clima, tanto en el aula como fuera de ella, que haga que todos los integrantes de la labor educativa se encuentren cómodos con sus roles y sientan que sus intereses están siendo atendidos. Como en la gran mayoría de los aspectos de nuestra vida, el ambiente de trabajo es esencial para que se produzcan un aprendizaje agradable y distendido que favorezca la comunicación fluida entre todos los agentes implicados en el proceso. Para dar solución a este problema, Torrego planea un modelo integrado de mejora de la convivencia en el que se intenta aportar una respuesta educativa a los conflictos que aparecen durante el ejercicio de la labor educativa. Los pilares básicos de esta propuesta son los siguientes: la constitución participativa de las normas desde procedimientos democráticos, la creación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos y el desarrollo de un marco protector que reconozca el papel tan importante que tiene el incidir en el *currículum*.³⁸

Empezando por el ambiente en la propia aula, este debe ser un lugar donde el grupo se sienta acogido y en sintonía, por lo que el hacer de la clase un lugar apropiado para el trabajo en equipo es importante. La labor del buen profesor también es el generar ese clima propicio para que tanto él como sus alumnos se sientan partícipes de un proceso común que les va a llevar a la consecución de sus objetivos e intereses personales. El profesor debe romper esa barrera que le sitúa inaccesible, por encima de sus alumnos, para pasar a ser alguien cercano en el que puedan confiar a la hora de abordar los problemas e inquietudes de cada uno y que sientan que dependen de él para lograr alcanzar sus metas educativas. El profesor, por tanto, no tiene que perder su autoridad como maestro y guía que es del proceso de enseñanza en el que todos se ven envueltos, pero ha de estar abierto a escuchar y a mediar de manera responsable en todos los conflictos que puedan surgir en el aula. A su vez, una buena manera de provocar y estimular un ambiente de análisis de las relaciones interpersonales y los problemas en el aula es adjudicar un espacio para sostener conversaciones referidas a los problemas en el aula. Estas charlas entre todos los miembros de la clase puede ayudar a crear un clima de libertad en el que se compartan problemas, se lleguen a

³⁶ Bernal y Cano, 2014: 256.

³⁷ Benítez, 2012: 16.

³⁸ Torrego, 2008.

acuerdos y se acabe por solucionar dichos conflictos. Tiene que quedar claro que si el profesor trata los problemas atendiendo a la doble dimensión de los centros educativos: como centros de aprendizaje y como centros de convivencia; creando un mejor clima escolar en el aula se producirá por decantado un mejor y mayor aprendizaje.³⁹

Al respecto de esta convivencia, otro de las exigencias que se les plantea a los profesores es la de involucrarse de manera directa en la vida personal de sus alumnos.⁴⁰ Es fundamental el saber implicar a las familias en el proceso educativo ya que no debemos olvidar de que en estamos tratando con adolescentes que se encuentran en una de las etapas más complicada de la vida en la cual se producen numerosos cambios físicos, cognitivos y psicosociales, y durante la cual se ha comprobado que el grupo es el eje central sobre el que gira y se refuerza su identidad personal. Según los últimos estudios, se ha demostrado que las relaciones familiares experimentan algunos cambios importantes durante la adolescencia, que se suelen materializar en un aumento de los conflictos y discusiones entre padres e hijos que pueden romper la armonía del hogar.⁴¹ Debido a esto, uno de los objetivos primordiales ha de ser motivar el encuentro y diálogo entre la familia, alumno y la escuela, como elemento primordial para conseguir un buen clima de entendimiento y confianza mutua. La acción tutorial debe realizarse siempre tanto con los alumnos como con los padres y debe dedicar reuniones periódicas con estos para intercambiar información e implicarlos en todo el proceso educativo.⁴²

Por último, cabe reseñar que en los últimos años se ha puesto el ojo en una situación muy complicada que se da lugar dentro de los centros de educación y que tiene que ver con el maltrato entre iguales o *bullying*. Para evitar este tipo de actuaciones, se han propuesto y evaluado diferentes programas para mejorar la mediación entre iguales y la convivencia en general.⁴³ Algunos estudiosos del tema como Nora Rodríguez creen que hay que actuar y enseñar a resolver estos conflictos mediante la realización de talleres de socialización para padres ya que “no hay que olvidar que los discursos que sostienen la violencia que explota en el aula está fuera de ella”. Además, según su opinión, es necesario tener en cuenta la educación de género para luchar contra este fenómeno que día a día afecta a la educación en este país.⁴⁴ Algo significativo es que este problema se ha hecho mayor gracias a las nuevas tecnologías, dando lugar así a lo que se conoce como *ciberbullying*.⁴⁵

En definitiva, teniendo siempre presente este conjunto de retos y problemas, habituales y emergentes, que aparecen en el día a día del quehacer docente se presenta fundamental el diseñar una formación que dote a los profesores de los recursos

³⁹ Silva y Torrego, 2013: 5.

⁴⁰ Silva y Torrego, 2013: 7.

⁴¹ Oliva y Parra, 2004: 96-97.

⁴² Cano y Bernal, 2014: 340-343.

⁴³ Díaz-Aguado, 2006.

⁴⁴ Rodríguez, 2006: 71.

⁴⁵ Cerezo, 2012.

necesarios para resolver eficazmente este tipo de desafíos en el momento en que hagan su aparición.⁴⁶

2.2.2. Competencias necesarias para ser un buen profesor de Ciencias Sociales.

Dado que la finalidad principal de este máster de formación del profesorado es el proporcionar a los futuros docentes la formación pedagógica y didáctica necesarias para el correcto ejercicio de la profesión docente, es necesario exponer a continuación cuales son las competencias, tanto genéricas como específicas, que debe tener todo profesor y, en especial, aquellos que se dedican a las Ciencias Sociales.

En esencia, dichas competencias tienen que servir para dar respuesta a los retos que se presentan hoy en día en la educación y a los que acabamos de hacer referencia en el apartado anterior. Pues bien, siguiendo las ideas de Monereo, este define las competencias de la siguiente manera:

Para nosotros el concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito problemas, conflictos y dificultades que de otra forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. También deberían incluirse problemas de carácter emergente, es decir aquellos que, realizando un cierto análisis prospectivo, podemos prever que durante el próximo lustro tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas y una influencia progresivamente mayor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁴⁷

Sin embargo, para otros autores como Tulio Barrios, el hacer una definición correcta de competencia resulta altamente complejo puesto que un término en pleno proceso de evolución y que, por ello, nunca va a dejar contentos a todos, teóricos, investigadores y profesionales de la educación.⁴⁸ Con respecto a esto último, es verdad que las nuevas tecnologías están transformando las funciones y el ámbito docente lo que, a su vez, está induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas. Por lo tanto, si la mayor parte del éxito de la labor educativa reside, como así parece, en el papel del profesor, es necesario intentar definir las competencias clave que tendrán que desempeñar los profesionales de la educación ante los nuevos retos y demandas que plantea la sociedad del siglo XXI.⁴⁹

Para empezar, Escolano Benito hace una primera clasificación al clasificar la profesión docente entorno a tres papeles básicos:⁵⁰

⁴⁶ Monereo, 2001.

⁴⁷ Monereo, 2001.

⁴⁸ Barrios, 2010: 139.

⁴⁹ Fernández, 2003: 4-5.

⁵⁰ Escolano, 1996: 44-46.

- Un papel más técnico que por el cual los docentes son expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia. Este papel ha ido incorporando otras funciones como la tutoría, la gestación didáctica y la innovación.
- El segundo papel se asocia más a los aspectos éticos y socializadores que tiene la profesión del docente. Este es un agente de primer orden en el proceso de sociabilización metódica de los menores en el tejido social del que formamos parte. Es él quien debe transmitir los valores, actitudes y pautas de conducta apropiados a estas personas en formación de manera que estas lleguen a ser algún día buenos integrantes de nuestra sociedad.
- Finalmente, el tercer papel es el que vincula al profesor con la satisfacción de las necesidades de autorrealización de sus alumnos, así como de sus demandas de bienestar. Este aspecto se refiere a la labor del profesor como terapeuta y persona cercana a los posibles problemas e inquietudes de los jóvenes.

Otros autores han defendido diferentes agrupaciones de las competencias que debe tener todo docente, según sus diversos puntos de vista. Por ejemplo, Barrios defiende que “para que una competencia se vuelva operativa debe, de una u otra forma, relacionarse con las tareas que deben realizar los profesores.”⁵¹ Para ello es fundamental conocer muy bien aquellos retos a enfrentar para poder describir las competencias apropiadas. Esto es lo que hace Imbernón, quien las agrupa también en tres grandes categorías, las cuales se encuentran en relación de interdependencia:⁵²

- El profesor con relación a la comunidad: todo profesor tiene que conocer muy bien los valores, la cultura y las tradiciones que son propios de la comunidad donde desempeña su labor. Este conocimiento del medio le permitirá al docente en cuestión el tomar decisiones acertadas en torno a los proyectos curriculares, ya que sabrá adaptar estos a las necesidades específicas de su propio entorno. Así se tendrán en cuenta las variables contextuales locales en el planteamiento y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El profesor en relación a la escuela como institución: esta segunda categoría se refiere al conocimiento que debe tener el profesor del sistema educativo para que, pueda integrarse y adaptarse a él de manera que se pueda desarrollar plenamente. Dentro de este grupo se pueden extraer además una serie de características más detalladas que son muy deseables en un profesor y que deberían tener un papel relevante en la sociedad actual. Estas serían:⁵³
 - Preparación cultural
 - Análisis crítico
 - Capacidad reflexiva

⁵¹ Barrios, 2010: 141.

⁵² Imbernón, 1998.

⁵³ Barrios, 2010: 142.

- Conocimiento técnico
 - Capacidad de adaptación
 - Capacidad de trabajo en equipo o cooperativo
 - Capacidad organizativa
 - Competencias en áreas de gestión administrativa.
- El profesor con relación al alumno y el grupo de clase: esta marca, según Imbernón, la más importante de todas. Es necesario que el docente conozca muy bien a sus alumnos puesto que, cuanto mayor sea este conocimiento, mejor podrá adaptar sus intervenciones pedagógicas al grado de madurez, necesidades e intereses específicos de estos. A su vez, el profesor deberá buscar siempre la mejor forma de evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos y, también, su tarea docente.

Todas estas clasificaciones de competencias son muy válidas pero resulta evidente que debemos seguir adaptando nuestros esquemas a la sociedad actual de la información ya que esta evoluciona a una velocidad vertiginosa, lo que hace que cada vez aparezcan mayores necesidades a las que dar respuesta por parte de la acción de los profesores. Como demanda Marqués, hay que reconocer los cambios que demanda la sociedad de la información en la educación. Para ello, debemos seguir avanzando en la fijación de nuevas competencias personales, sociales y profesionales para afrontar las demandas de los nuevos avances tecnológicos y la nueva economía global.⁵⁴ Ante esta situación, Marqués afirma que las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tienen una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje, como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje. Debido a esto, una de las competencias clave de todo profesor debe ser conocer y manejar de manera adecuada todos estos recursos tecnológicos para que puedan ser usados en clase y enseñado su uso a los estudiantes.⁵⁵

En resumen, hoy en día, la necesidad de adquirir una mayor cantidad de competencias ha ido creciendo a medida que iban pasando los años e iban apareciendo nuevos problemas en nuestra sociedad y, por ende, en nuestro sistema educativo. La Comunidad de Castilla y León recoge en su *Modelo de competencias profesionales del profesorado de Castilla y León*⁵⁶ una definición de lo que actualmente ha de ser un profesor competente:

Así, concretamente, un profesor competente es el que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para

⁵⁴ Marqués, 2000.

⁵⁵ Marqués, 2000: 8-9.

⁵⁶ Disponible en:

http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCYL.pdf [consultado el 25 de junio de 2017].

desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la ley señala.

Del mismo modo, este documento fija una serie de diez competencias profesionales que debe tener el profesorado actual y que son las siguientes:

- 1) Competencia científica. Se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, materias y módulos curriculares.
- 2) Competencia intra e interpersonal. Se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.
- 3) Competencia didáctica. Se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se refleja en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos.
- 4) Competencia organizativa y de gestión. Alude a la organización en el trabajo. Se vincula con la normativa, la planificación, la coordinación y la gestión de calidad en el centro.
- 5) Competencia en la gestión de convivencia. La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.
- 6) Competencia en trabajo en equipo. Vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común.
- 7) Competencia en innovación y mejora. Tiene que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas.
- 8) Competencia comunicativa y lingüística. Es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Comprende la gestión de la información y la transparencia, así como la expresión y la comunicación, tanto en la propia lengua como en lenguas extranjeras.
- 9) Competencia digital (TIC). Se refiere al mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación. Su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.
- 10) Competencia social-relacional. Centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión correspondiente.

Por último, debemos acabar haciendo mención a las competencias más específicas que tiene que tener un profesor de Ciencias Sociales. En este caso vamos a

hacer referencia a las ideas de Isidoro Gonzales, quien clasifica las diferentes habilidades que debe tener un buen docente de esta especialidad en tres grupos:⁵⁷

- Competencia perceptiva. El profesor debe hacer que el estudiante comprenda la diferencia entre pasado y presente y que ese pasado está comprendido en nuestro presente y que, a su vez, nuestro presente se interpreta a través del funcionamiento de la sociedad organizada en espacios que son productos del pasado.
- Competencia interpretativa. Esta conlleva enseñar cómo debemos dar significado a nuestros conocimientos para crear nuestra memoria social que se concibe desde dos perspectivas: la estructura cronológica y las propias identidades colectivas.
- Competencia representativa. Un buen docente de Ciencias Sociales tiene que procurar que sus alumnos tengan una representación clara del pasado a través de la atención a problemas y situaciones propias del presente. De esta forma, atendiendo a la búsqueda de los motivos y consecuencias de un hecho del pasado podemos reflexionar acerca de cómo nuestras actuaciones el presente pueden afectar al futuro.

Frente a la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales, la que hoy se requiere es una enseñanza mucho más abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que viven en un mismo territorio, y que haga partícipes a los jóvenes de una realidad común en la que ellos forman parte activa y deben aprender a desenvolverse con una mentalidad crítica y plural hacia el resto de personas. En definitiva, se presenta fundamental el adecuar los contenidos acercándolos a la realidad social actual si queremos facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, como se había forjado y quienes habían sido los responsables de esta.⁵⁸

⁵⁷ González, 2002: 54.

⁵⁸ Pagès, 2009: 148.

3. SELECCIÓN DE PROYECTOS DEL MÁSTER Y JUSTIFICACIÓN DE SU IMPORTANCIA.

Para continuar, en este apartado vamos a realizar una selección de los proyectos que, según nuestro parecer, más relevancia han tenido a la hora de nuestra formación como docentes de las Ciencias Sociales y que hemos tenido que confeccionar a lo largo del máster para poder ponerlos en práctica durante nuestra experiencia en el *Practicum*. En este caso, los proyectos seleccionados son tres: la Programación anual de la asignatura de Ciencias Sociales de 2º curso de la ESO; la Unidad didáctica referida al período histórico y artístico conocido como el Renacimiento, englobada dentro de esa misma Programación anual; y el proyecto de innovación-investigación, incluido a su vez en la unidad didáctica planteada para impartir en el aula durante el tiempo que duró el *Practicum* III. En general, estos tres proyectos constituyen un ejemplo claro de las distintas fases de la concreción curricular que se dan en un centro de Educación Secundaria, pudiendo observar en ellos como se va pasando de un planteamiento muy general y global de una materia, a unos planes mucho más concretos y pormenorizados, sobre aspectos más detallados, que van a tratar de ponerse en práctica en el aula para lograr así la consecución de los objetivos curriculares y sociales de los estudiantes.

La Programación didáctica se presenta así como el primer paso en la concreción del currículum educativo de ESO y Bachiller propio de nuestra comunidad autónoma, teniendo un carácter global aunque adaptada ya a las condiciones particulares del centro donde se va a poner en marcha. Por su parte, la Unidad Didáctica constituye el paso siguiente en el proceso de concreción ya que se encaja dentro del marco concreto de la clase en la que se va a poner en práctica, adaptándose a las necesidades de los alumnos de ese curso del centro y a los recursos de los que se dispone en el aula. Por último, el Proyecto de innovación-investigación es algo mucho más concreto, que va a tratar de detectar un problema específico que se pueda dar en el aula para ponerle remedio mediante unas estrategias metodológicas concretas adaptadas a la clase en cuestión en la que se está realizando tal actividad.

Además, esta selección de proyectos atiende a una progresión en la profundización de los diferentes conocimientos que todo alumno de secundaria debe adquirir al término de su proceso educativo, desde los curriculares específicos hasta los más transversales. Por añadidura, el poder ir viendo cómo se va concretando el proceso de enseñanza desde unos aspectos más generales e institucionales, englobados en el currículum educativo marcado por la Comunidad de Aragón, hacia su puesta en práctica en el día a día del centro, nos puede ayudar a comprender los problemas cotidianos que surgen en el aula y que solo pueden ser detectados y solucionados desde la conciencia y la buena labor educativa del profesor dentro de la clase.

3.1. LA PROGRAMACIÓN ANUAL.

Este proyecto, que tuvo su origen en la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de filosofía, geografía e historia*, consistió en realizar una programación didáctica correspondiente a una asignatura de Educación Secundaria, en concreto la de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* perteneciente a 2º de ESO. El objetivo principal era el de poder desarrollar una programación didáctica lo más completa posible y que fuese acorde a lo que se espera de este tipo de documento. La realización de esta programación ha sido importante en nuestra formación como futuros docentes, ya que esta es una de las competencias necesarias para realizar de manera correcta nuestra labor ya que tanto la Programación didáctica como sus correspondientes unidades, son la plasmación de la intención educativa más cercana a la realidad de los alumnos.⁵⁹ Es muy importante para todo docente el saber planificar una programación de manera que se ajuste perfectamente a una serie de puntos clave:

- Coherencia interna: la programación debe tener una coherencia total entre los diversos aspectos que la componen.
- Coherencia externa: supone la concreción de decisiones y criterios que se han consensuado antes en el claustro, departamentos o equipos docentes.
- Contextualización: debe tener en cuenta siempre aquellas características socioculturales y ambientales del contexto del centro.
- Utilidad: tiene que ser un documento claro y operativo que sirva de referencia para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- En equipo: es necesaria la intervención de todo el equipo docente en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Abierta: debe plantearse y desarrollarse desde múltiples perspectivas.

Es durante el primer curso de la ESO cuando los estudiantes tienen la primera toma de contacto de su vida académica con la asignatura de Historia y se inician en el estudio de las primeras etapas del hombre y en el surgimiento de las grandes civilizaciones, como Egipto, Grecia o Roma; por tanto es durante el curso de 2º de ESO cuando se ha de profundizar realmente en lo que conlleva el estudio de dicha materia. Es por ello que la elaboración de una buena programación para esta asignatura se presenta de gran importancia para los miembros responsables de nuestro sistema educativo ya que esta tiene que sentar las bases sobre las que se tiene que basar el correcto estudio y comprensión de este tipo de saberes curriculares y el aprendizaje de sus valores sociales. Este documento ha de hacer comprender a los jóvenes estudiantes, ya desde un primer momento, que el estudio de la historia no ha de consistir en el mero aprendizaje de una serie de hechos lineales que se van sucediendo a lo largo del tiempo y que no guardan una relación aparente entre ellos, ni tampoco en conocer los principales personajes históricos cuyo nombre ha llegado hasta nosotros por la importancia o repercusión de sus acciones en vida. La Historia es mucho más que eso,

⁵⁹ Bernal y Cano, 2014: 231.

es una ciencia social y, lo primero que hay que tener claro es que, como todas las ciencias sociales, es una materia que conlleva una cierta carga de subjetividad intrínseca que la hace muy voluble, por lo que hay que saber tratar con ella con las herramientas y el cuidado adecuados para poder sacar de ella el máximo conocimiento posible. Es labor del profesor el dotar a estos alumnos de una mentalidad crítica y de dichas herramientas que hagan posible el estudio correcto de la Historia y que puedan aplicar estos conocimientos y habilidades adquiridas a la vida fuera del aula.⁶⁰

En consecuencia, ya que la asignatura para la que hemos confeccionado nuestra programación engloba básicamente dos grandes etapas de la Historia, la Edad Media y la Edad Moderna, el objetivo debe ser que los estudiantes aprendan, no sólo los principales hitos políticos del momento, sino otros muchos aspectos como: el entramado social de las diferentes culturas y poblaciones, las realidades religiosas de cada una, la distribución demográfica de las diferentes épocas, cómo eran las ciudades y cuál fue su desarrollo, las principales ideas políticas y filosóficas del momento, los descubrimientos y avances técnicos que se dieron, las estructuras políticas, las corrientes artísticas características de cada sociedad y época, etc.

Para hacer posible este tipo de aprendizaje, en el que se intenta prestar atención a todos los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de cada momento histórico, decidimos abordar cada tema o unidad didáctica del programa siguiendo un esquema más o menos homogéneo a lo largo de toda la asignatura. Dado que, aunque la historia no es una simple concatenación de hechos lineales, sí resulta cómodo para los alumnos tan jóvenes, a la vez que útil, el compartimentar la Historia y el seguir un cierto orden cronológico a la hora de explicar los diferentes períodos que vamos a abordar.

En definitiva, lo fundamental que se pretende con la elaboración de este proyecto es que los alumnos adquieran la capacidad de aprender la Historia en su máxima dimensión, es decir, atendiendo a todo lo que se esconde más allá de los hechos, batallas y personajes más conocidos. El proceso de estudiar la Historia implica mucho más, significa aplicar una mentalidad crítica, hacernos cuestiones acerca de los hechos históricos que se conocen para saber lo que los generó y buscar relaciones entre ellos, implica además llegar a conocer lo que se conoce como “Historia desde abajo”, es decir, cómo era la vida y cuáles eran las preocupaciones de la mayoría de la población y que, al constituir un ente general, no han recibido la atención que merecían a lo largo de los siglos anteriores al nuestro. Es importante estudiar también la cultura material de las diferentes culturas para acercarnos más a las realidades de nuestro mundo. Sin duda, el conocer la historia del hombre ha de ser una materia de peso en la enseñanza de nuestros jóvenes ya que es esencial el comprender de dónde venimos para poder intentar vislumbrar hacia donde se dirige nuestra sociedad actual, pudiendo evitar así posibles errores y permitiéndonos dar pasos más firmes y seguros hacia nuestro futuro.

Además de que es en la Programación anual donde se marcan los principales objetivos de la asignatura, en esta también se asientan las bases de lo que será el

⁶⁰ Pàges, 2009: 147.

planteamiento metodológico que va a regir el desarrollo de las clases de esta asignatura. En este momento es donde, en gran medida, radica el futuro éxito de nuestra labor como docentes ya que el saber elegir bien las estrategias metodológicas adecuadas que se van a utilizar con los estudiantes va a marcar el devenir de nuestra experiencia en el aula y tendrá su repercusión en la consecución de los objetivos planteados. Por tanto, para lograr que la enseñanza de la Historia se haga de una forma responsable, que incite y premie el trabajo personal del alumno, que logre mejorar las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes y que, sobre todo, despierte el interés y las ganas de trabajar de todos los presentes en el aula, hemos creído oportuno apostar por implicar al alumno de lleno en el proceso de aprendizaje, otorgándole un papel preponderante a la hora de alcanzar su aprendizaje haciendo que este se logre en el camino que se recorre hasta llegar al conocimiento de la materia, eso sí, gracias siempre a la guía incondicional del profesor, el cual debe ejercer de brújula en este proceso.

Por otra parte, la elaboración de nuestra Programación nos permite fijar, una serie de objetivos, al margen del aprendizaje de los contenidos de naturaleza histórica contenidos en el *Currículum* educativo, que nos parecen fundamentales para el desarrollo de la mentalidad crítica de los alumnos y que vamos a poder trabajar en clase. Aquí reside otro de los puntos fuertes de la Programación didáctica ya que en ella es donde se deben plasmar las bases de lo que tiene que ser un aprendizaje por competencias en el que se prime la consecución de un saber procedimental en el que los alumnos aprendan, no solo a saber qué son las cosas, sino también a ser capaces de explicar cómo funcionan y de llevarlas a cabo de forma adecuada en diferentes procesos.⁶¹

Por último, en la Programación anual es también donde debemos fijar nuestros criterios de evaluación. La estrategia metodológica descrita no sirve de nada si no se aplica un sistema de evaluación coherente con lo requerido por la asignatura y con el método de enseñanza-aprendizaje empleado en ella. Por ello decidimos incluir una evaluación formativa que va a premiar el trabajo continuo del alumno, valorando y midiendo como resultados de aprendizaje la progresión en la construcción del conocimiento. Con este método, pretendemos que el profesor valore el trabajo diario de los alumnos ya que sobre ellos recae la gran mayoría de la responsabilidad para que esta metodología funcione correctamente y dé los frutos esperados.

A modo de resumen, la elaboración de esta Programación didáctica es una actividad de gran importancia durante nuestra formación ya que constituye el hilo conductor entre el *Currículum* y la autonomía docentes. Es en ella donde se revela la gran responsabilidad que tiene el profesor con el sistema educativo y, más concretamente, con sus alumnos. En definitiva, es una planificación realizada por un equipo de ciclo, anticipando y sistematizando todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin eliminar por ello la creatividad que debe presidir cualquier actuación docente. Es muy importante saber que aunque con ella estemos marcando las bases de

⁶¹ Bernal y Cano, 2014: 242-243.

lo que va a ser nuestra actuación en el aula, esto no quiere decir que no se pueda adaptar posteriormente, en el siguiente nivel de concreción, estos postulados a un contexto especial de manera que se logre así una educación eficiente y de calidad. Además, para su redacción tuvimos que recurrir a consultar la legislación curricular en materia de educación y, más en concreto, el *Currículum* de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Aragón, el cual es el documento madre que marca las principales pautas que posteriormente han de seguir los diversos Proyectos Educativos de Centro y las Programaciones Didácticas de los institutos aragoneses.

3.2. LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Avanzando en el siguiente paso de concreción curricular, en el máster hemos tenido la oportunidad de elaborar una unidad didáctica y, además, poder ponerla en práctica en un contexto educativo real, gracias a nuestra experiencia en los *practicum* II y III. En nuestro caso, la unidad didáctica que elaboramos, siguiendo nuestro trabajo anterior en la Programación didáctica anual, fue la de *El Renacimiento*, estando esta dentro de los contenidos incluidos en la asignatura de Ciencias Sociales perteneciente al 2º curso de la ESO y cuya impartición tiene un carácter obligatorio en esta etapa educativa y va destinada a alumnos cuya edad está comprendida, por lo general, entre los trece y catorce años.

Un aspecto importante que nos ha revelado la elaboración de nuestra Unidad didáctica, es que esta nos permite avanzar al siguiente paso de concreción educativa y, aunque tiene muchas similitudes con la Programación didáctica, nos va a favorecer adaptar más si cabe todavía los distintos aspectos curriculares a la realidad del grupo en el que se va a impartir esta unidad. Debemos tener en cuenta que, aunque la estructura de ambas es la misma, ya que hablamos de pensar y organizar qué vamos a hacer con los alumnos, esta se concreta de manera diferente. En la Programación partimos de la contextualización para fijarnos unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación generales, además de concretar a grandes rasgos la metodología y evaluación para todo el curso académico. Sin embargo, en la Unidad didáctica podemos centrarnos mucho más en las actividades que vamos a desarrollar en el día a día en el aula y, por tanto, fijar unos objetivos y un espacio de tiempo concretos, a los que deberemos adaptar también nuestras estrategias de evaluación.

En dicha unidad, al tratarse de un tema que versa esencialmente sobre arte, debíamos tener en cuenta, a la hora de su planteamiento, la experiencia previa de los alumnos a la hora de conocer los precedentes artísticos de las etapas históricas anteriores al Renacimiento, sobre todo sobre el arte románico y gótico europeos, que se han tenido que explicar en esta misma asignatura con anterioridad a esta unidad. Además, para realizar este proyecto de manera coherente hemos tenido que adaptar los contenidos y competencias que queríamos enseñar a nuestros estudiantes a lo que exige el *Currículum* educativo de la Comunidad de Aragón, el cual dictamina que los alumnos

han de tener un conocimiento y saber valorar las principales manifestaciones artísticas del pasado y del presente que constituyen el patrimonio mundial, de forma que se valore la producción artística y cultural de la Humanidad y poder así disfrutar con ello. Para lograr esto, y siguiendo los pasos que ya habíamos marcado en nuestra Programación didáctica, se presta atención a las principales obras del período y para fijarnos cómo influyeron estas en las futuras manifestaciones del arte y en el devenir de la sociedad de aquel momento. También se busca saber relacionarlas con nuestra realidad actual para que puedan reconocer en nuestros museos y ciudades aquellas herencias artísticas de estas épocas. Con esto se pretende además que los alumnos adquieran una actitud abierta y respetuosa hacia la diversidad cultural, muy presente en nuestros días. Además, este proyecto supuso el adaptar nuestra unidad a los documentos propios del centro en el que íbamos a realizar nuestra labor de docentes, materializados en el Proyecto Curricular del Centro y en la Programación Anual elaborada por el departamento de Ciencias Sociales del IES Valdespartera de Zaragoza para el curso 2015/2016.

Uno de los aspectos más interesantes del proceso de elaboración de esta Unidad didáctica fue el integrar la explicación de los aspectos artísticos y los cambios en el arte que definen el Renacimiento con el conjunto de cambios históricos (culturales, religiosos, científicos, etc.) que se dan en aquel momento de la Historia y que están interrelacionados entre sí. El hecho de que tuviese que trabajar sobre un tema tan rico como el Renacimiento, me daba pie a plantear un tipo de clases muy visuales y ricas en cuanto a contenidos que iban a estar interconectados entre sí y sobre los que íbamos a girar continuamente de manera que los alumnos pudiesen comprender así el trasfondo de lo que hay detrás de los meros hechos históricos y que siempre hay que buscar las causas de los principales procesos históricos para comprender bien el devenir de la Historia y de las distintas sociedades y culturas.

Por ello se mostró esencial que los alumnos entendiesen muy bien todo lo que engloba el término “Renacimiento”, empezando por conocer los importantes cambios que se dieron en un gran número de ámbitos y que llevaron a una transformación importantísima de la mentalidad europea de la época. Por otra parte, al elaborar esta unidad se tuvo presente en todo momento el lograr que los estudiantes llegasen a entender que el estudio de la historia del arte nos puede ayudar mucho a conocer más acerca de nuestro pasado ya que es un claro reflejo del pensamiento y cultura de la época en que se genera. Las distintas manifestaciones artísticas y culturales constituyen una fuente de información histórica muy valiosa, y que se encuentra en gran medida al alcance de nuestra mano, mucho más accesible que otro tipo de fuentes documentales, por lo que constituye una ventaja que ha de ser apreciada y debe despertar el interés por el estudio de la Historia como disciplina importante en el desarrollo del conocimiento. Este hecho nos permitió familiarizarnos todavía más con algunos recursos propios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ya que pudimos adaptarlos a nuestra práctica docente mediante el uso de una serie de presentaciones visuales⁶² y

⁶² Molina, Cañadas y Segovia: 2013.

recursos web, a través de las cuales intentamos demostrar nuestra competencia digital como profesores propios del siglo XXI.⁶³

Otro de los puntos que, a nuestro parecer, han hecho de la realización de esta Unidad didáctica uno de los proyectos más interesantes a los que hemos tenido que hacer frente en el máster es el hecho de que, el tema que nosotros hemos llamado “El Renacimiento”, viene englobado, dentro de la Programación Anual elaborada por el departamento de Ciencias Sociales del IES Valdespartera, en un tema más amplio denominado “El nacimiento del Mundo Moderno”, en el que se tratan algunos de los cambios principales que se producen a finales del siglo XV y comienzos del XVI en Europa como son la Reforma religiosa y la Contrarreforma, la recuperación económica que se da a lo largo del siglo XV y la aparición del Humanismo como forma de pensar imperante entre las élites sociales de las principales ciudades europeas. Además de abarcar el contexto histórico que enmarca la aparición del Renacimiento, en dicho tema también se hace un repaso al concepto de Renacimiento, viendo por qué se caracteriza este en las diferentes tipos de manifestaciones artísticas (arquitectura, escultura y pintura) y cómo este movimiento se extiende por toda Europa en el siglo XVI. Sin embargo, parte de los conceptos que nosotros queríamos incluir en nuestra unidad, venían repartidos en diferentes temas, como es el caso de las características del arte renacentista en España, incluidas dentro del tema titulado “La monarquía autoritaria: Los Reyes Católicos”; o también ocurre con el caso de los grandes descubrimientos geográficos que se dieron en el contexto de cambio cultural y de pensamiento que da origen al Mundo Moderno y que se engloban dentro del tema llamado “Los grandes descubrimientos geográficos”. Por tanto, a la hora de planificar y preparar nuestra Unidad didáctica tuvimos que hacer frente a los condicionantes particulares del grupo en cuestión para el que se iba a planificar la unidad, atendiendo al ritmo de aprendizaje propio de aquella clase y al desfase curricular que llevaban con respecto a algunos puntos del temario que ya se deberían haber abordado en clase si la planificación elaborada a principio de curso se hubiese cumplido al pie de la letra, algo que, por nuestra propia experiencia, hemos podido comprobar que rara vez sucede.

Para acabar con la su justificación, dicha Unidad didáctica también nos permitió concretar más en los aspectos más transversales y en las competencias básicas que queríamos trabajar con nuestros estudiantes. Para ello, se mostraba fundamental el planificar una buena metodología para llegar a transmitir a los alumnos la importancia de los saberes que íbamos a tratar en clase y motivar a los alumnos para que se implicasen de manera total en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, optamos por seguir la idea planteada con anterioridad en nuestra Programación didáctica pero dándole un cariz más realista y detallado al adaptarla al contexto concreto del aula de 2º de ESO en la que íbamos a trabajar. Fundamentalmente, la metodología que pusimos en práctica fue consistente en un modelo de clases expositivo pero otorgando una gran participación al alumno en el desarrollo de estas y en la conducción de la materia, de modo que fuese una metodología fundamentalmente activa.

⁶³ Zavala, Muñoz y Lozano, 2016.

En la planificación de la unidad se dispuso que era labor del profesor el dar las principales pautas del tema que se iba a tratar en cada sesión pero que serían los alumnos los que debían interactuar constantemente con él mediante las preguntas abiertas que este lanzase a la clase en todo momento, fomentando siempre la comunicación abierta entre todos los integrantes del aula y reforzando permanentemente la motivación del alumnado mediante mensajes que animasen a la consecución de los objetivos y premiasen las actitudes positivas. Además, en este documento se nos permitió acotar ya más detalladamente los tipos de estrategias interactivas que íbamos a poner en práctica con los estudiantes. En este caso, seleccionamos algunas actividades que creímos que iban a permitir el trabajar una serie de competencias transversales que habíamos fijado en nuestra Programación anual y que venían definidas también por el *Currículum educativo* de la Comunidad de Aragón. Con estas, el principal objetivo que nos planteamos lograr fue el de que los estudiantes desarrollasen su capacidad de búsqueda, síntesis y reelaboración de la información, pudiendo utilizar para ello cualquier tipo de fuente que creyesen conveniente y debiendo, posteriormente, transmitir esa información al resto de sus compañeros en el aula, teniendo que completar su información con la hallada por el resto de estudiantes.

Finalmente, el hecho de tener que fijar de manera concreta un sistema de evaluación propio y ajustado a todos los objetivos y propuestas metodológicas que habíamos propuesto constituyó otro reto que hizo de la elaboración de nuestra Unidad didáctica un reto todavía mayor a lo que nos habíamos encontrado hasta ese momento. Sin duda, creemos que el hecho de plantear un buen sistema de evaluación que prime el trabajo diario del estudiante y refleje de manera fiable los progresos logrados por cada uno de ellos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los retos más complicados a los que se enfrenta un profesor, sea de la materia que sea, algo a lo que ya haremos referencia más adelante, en el siguiente apartado de nuestro trabajo. Por lo que respecta a nuestra Unidad didáctica y dado el tipo de clases planteadas en ella, optamos por una calificación de la unidad que se iba a regir sobre todo en base a la prueba final de conocimientos, ya que las preguntas de esta iban a poseer un carácter muy abierto, de saber relacionar, interpretar y definir algunos conceptos en los que se ha insistido mucho en clase. Además, a la nota de esta prueba final se le sumaría hasta un punto extra por la participación activa en clase, a la hora de debatir, interactuar y realizar las tareas mandadas por el profesor. De este modo, la calificación final de la unidad constaba de la nota sacada en la prueba final (sobre diez) a la que se le podía llegar a sumar hasta un punto extra por participación.

2.3. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN-INVESTIGACIÓN.

Por último, el tercer proyecto que hemos seleccionado fue el que se gestó en el marco de la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia, y que fue incluido a la hora de poner en práctica nuestra Unidad didáctica sobre el Renacimiento en el aula durante el periodo del *Practicum* III. Esta

actividad se preparó para la misma clase que se había planificado la unidad y se destinó una sesión para su realización. El principal motivo que hace de esta experiencia didáctica uno de los proyectos más interesantes, y a su vez complejos del máster, es que atiende a uno de los problemas más comunes que se han diagnosticado en el aula actualmente por muchos expertos en la materia. Como ya hemos comentado anteriormente en este trabajo, nos estamos refiriendo a la dificultad que tienen los alumnos a la hora de razonar sobre diversos conceptos históricos. Sobre todo, este problema se evidencia cuando los alumnos deben entender un concepto clave en toda su dimensión y complejidad. Además, al tratarse esta de una experiencia muy participativa encajaba perfectamente con nuestra metodología propuesta para nuestras clases, ya que iba a fomentar el papel activo del alumno y permitía ver el avance individual de cada uno de ellos, gracias a un *feedback* que es esencial para la consecución de esta actividad.

Hoy en día, el aprendizaje de los conceptos principales se presenta como algo esencial para dar sentido al mundo en el que vivimos ya que son estos los que nos proporcionan los pilares sobre los cuales damos sentido a nuestra realidad, y nos permite combinar la información factual para producir nuestras propias redes de conocimiento.⁶⁴ Por ende, otros autores como plantean que el desarrollo del pensamiento conceptual global del niño concierne tanto, al tipo de rasgos o atributos con que definen los conceptos como a las relaciones que establecen entre ellos, y que se manifiesta básicamente de dos formas: primeramente, el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretos a atribuirles cualidades más abstractas; en segundo lugar, el alumno comprende primero los conceptos sociales de un modo estático y aislado, pero paulatinamente, va tejiendo una red conceptual cada vez más completa, en la que, de alguna forma, todo se relaciona y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su conexión con otras.⁶⁵

En esta ocasión, el concepto que escogimos venía condicionado claramente por la unidad didáctica que me había tocado impartir en el centro de prácticas, y que tenía como título *El Renacimiento*. Debido a esto, para nuestra actividad pretendimos hacer que los alumnos entendiesen en su entera complejidad el concepto de “Humanismo”. En concreto, nuestro objetivo es que los alumnos lleguen a comprender que el Renacimiento y el arte que lo acompaña, vienen contextualizados por el desarrollo y difusión de este nueva corriente intelectual de pensamiento. Con este proyecto, lo que nos propusimos averiguar era si los estudiantes pueden llegar a entender en toda su dimensión la complejidad que encierra el Renacimiento, no sólo como un estilo artístico sino como período histórico que provocó una ruptura completa en los ideales culturales y artísticos de la Edad Media y que condujo al comienzo de una nueva era en la Historia, la Época Moderna. El Humanismo fue un movimiento muy complejo que impregnó todos los ámbitos de la vida, tanto la literatura, filosofía, arte, la religión, la ciencia, etc. por lo que es un término ideal para esta actividad, ya que engloba muchas

⁶⁴ Nichol y Dean, 1997: 108.

⁶⁵ Carretero, Asensio y Pozo, 1991.

dimensiones en él, y permite ahondar a los alumnos en su complejidad intentando lograr llegar a comprenderlo en su plenitud.

Por otra parte, otro de los objetivos que nos planteamos fue que los estudiantes entendiesen que el estudio de la historia del arte nos puede ayudar mucho a conocer más acerca de nuestro pasado, ya que es un claro reflejo del pensamiento y cultura de la época en que se genera. Las distintas manifestaciones artísticas y culturales constituyen una fuente de información histórica muy valiosa, y que se encuentra en gran medida al alcance de nuestra mano, mucho más accesible que otro tipo de fuentes documentales, por lo que constituye una ventaja que ha de ser apreciada y debe despertar el interés por el estudio de la Historia como disciplina importante en el desarrollo del conocimiento.

Por último, y quizá como aspecto más reseñable a recalcar en la importancia de la elaboración de este proyecto, este iba destinado también a averiguar si verdaderamente somos capaces como profesores de hacer comprender y enseñar una idea o concepto en profundidad a nuestro alumnos o si, por el contrario, estos se quedan en la explicación más superficial y no llegan a ahondar como nosotros nos habíamos propuesto en el complejo significado de los términos históricos. De esta forma, esta actividad nos permite, al seguir un proceso estructurado en distintos pasos y realizando evaluaciones constantes al término de cada uno, ver cuál es el aspecto o aspectos concretos que fallan en nuestra explicación, o que no llegan a comprender los estudiantes, pudiendo así reconocer el problema y solucionarlo. Una vez reconocido el punto de la explicación en el que el estudiante se atasca o no llega a entender bien la dimensión del concepto que le estamos explicando, nos es posible meditar sobre nuestro discurso en clase, ver si es necesario dedicarle más tiempo a este punto o si debemos enfocar nuestra explicación de una manera distinta, con el objetivo siempre de facilitar la comprensión del concepto histórico fijado en toda su complejidad.

En cuanto al desarrollo del aprendizaje del concepto “Humanismo”, optamos por dividirlo en cuatro dimensiones clave en el proceso de comprensión de todo lo que este término connota:

- Dimensión 1. El primer paso sería la definición de Humanismo como un movimiento intelectual que lo que hace es poner al ser humano en el centro del mundo (antropocentrismo).
- Dimensión 2. El siguiente paso en la comprensión del concepto es el entenderlo como el resurgir de la Antigüedad Clásica como modelo cultural y artístico.
- Dimensión 3. La dimensión tercera es la relativa a entender el Humanismo como un movimiento intelectual promovido fundamentalmente por la burguesía y contrapuesto en muchas ocasiones a la Iglesia.
- Dimensión 4. Finalmente, entender el concepto de Humanismo como un movimiento intelectual, cuyos preceptos van a moldear y originar un arte y período histórico nuevos, el llamado Renacimiento.

Por otro lado, la puesta en práctica de este proyecto de innovación-investigación nos permitió entrar por primera vez en contacto con el dilema y la dificultad de los mecanismos de evaluación en el aula. En nuestro caso concreto, ante la situación de tener que evaluar una actividad en lo que lo prioritario era lograr que los alumnos siguiesen nuestra explicación paso a paso y fuesen avanzando de manera gradual en el conocimiento del término “Humanismo”, optamos por varios mecanismos que nos permitiesen evaluar de manera correcta y justa el trabajo realizado por los estudiantes. Para ello, contamos con:

- Una evaluación inicial muy sencilla en la que evaluamos los conocimientos previos de los alumnos y que nos serviría al final de la unidad para que pudiésemos comprobar el avance en el conocimiento del tema en general y del concepto “Humanismo” en particular.
- Una serie de preguntas que se fueron realizando a los alumnos conforme avanzaba nuestra explicación sobre el concepto y que nos aportaban información sobre el grado de entendimiento que estaban teniendo nuestros estudiantes. Cada una de estas preguntas se realizaban al término de la explicación de las dimensiones 1, 2 y 3.
- Una evaluación final a modo de prueba escrita, que nos permitiría evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo de nuestra experiencia en el aula.

Por tanto, según los datos obtenidos en la prueba final de conocimientos y comparándolos con las respuestas de la evaluación inicial, se pretendía obtener una imagen clara de si estos alumnos habían comprendido verdaderamente lo que se les había explicado a lo largo de las sesiones y, concretamente, del desarrollo de comprensión que han alcanzado sobre el concepto de “Humanismo” y su repercusión en el movimiento intelectual y artístico conocido como Renacimiento.

Probablemente, esta fue una de las experiencias más esclarecedoras que nos permitió ver de primera mano uno de los problemas más comunes en las aulas de secundaria y que afecta tanto a profesores como alumnos. Para la mayoría de los estudiantes les resulta fácil entender un texto o un gráfico, pero les cuesta mucho llegar a ideas más profundas cuando se trata de avanzar en el estudio de conceptos clave característicos de las Ciencias Sociales. Podemos afirmar entonces, las tesis de Carretero y Limón de que los alumnos menores de 16 años tienen serias dificultades a la hora de comprender ciertos términos en toda su complejidad (pensamiento formal) y que el aprendizaje de estos conceptos depende mucho del desarrollo cognitivo del alumno.⁶⁶

⁶⁶ Carretero y Limón, 1993: 155.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS Y SU PUESTA EN PRÁCTICA EN EL CENTRO.

Como ya hemos mencionado en el apartado dedicado a la justificación de la selección de proyectos, uno de los elementos característicos de todos estos trabajos es que la experiencia del *practicum* en el instituto, nos permitió llevar todos ellos a la práctica en el aula durante el segundo período de prácticas. Además, en lo que se refiere a la relación existente, cabe remarcar que el proyecto de innovación-investigación fue concebido como una parte de la unidad didáctica, al versar sobre la misma temática, de hecho, fue llevado a cabo como introducción, ya que la metodología con la que se desarrolló permitía tratar y asentar una serie de conceptos clave.

El hecho de haber podido desarrollar de forma práctica estos proyectos nos ha permitido obtener una serie de reflexiones acerca del contexto del aula y comentar las problemáticas que surgieron durante su ejecución práctica. Es evidente que es en ese momento cuando verdaderamente se puede poner en práctica toda la teoría recibida en las clases del máster y allí es donde reside el verdadero aprendizaje que vamos a conseguir como futuros profesores de Ciencias Sociales.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL INSTITUTO.

Para empezar, es necesario dedicar unas líneas a contextualizar bien cómo y dónde tuvo lugar nuestras prácticas como docentes, para poder comprender mejor los posibles retos, problemas o características a las que teníamos que hacer frente a la hora de planificar los tres proyectos que íbamos a poner en funcionamiento en el aula durante los períodos del *Practicum* II y III.

El centro elegido para realizar las prácticas del máster ha sido el IES Valdespartera, situado en la calle Isla del Tesoro, nº 14, dando de esta forma servicio a los barrios del sur de la ciudad: Valdespartera, Montecanal y Rosales del Canal. Este instituto es bastante nuevo ya que comenzó a rodar en el curso 2011-2012 con el objetivo de impartir docencia de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, acogiendo sobre todo a los alumnos provenientes de los colegios de primaria de la zona: CEIP Valdespartera, CEIP Montecanal, CEIP Rosales del Canal y CEIP San Jorge. En su primer año contaba con apenas unos pocos alumnos de 1º de la ESO pero conforme han ido avanzando los cursos el número ha ido aumentando hasta alcanzar, en el curso 2015/2016, los 450 alumnos matriculados entre todos los cursos de la ESO más una clase de 1º de Bachillerato.

Fundamentalmente, la elección de estos tres proyectos vino condicionada por la propuesta que nos hizo nuestro tutor en el centro de prácticas (Sr. Vicente Sánchez Gómez) a finales del primer período de prácticas. Este, nos propuso, tanto a mi compañera de prácticas como a mí, dos temas para impartir en el único grupo ordinario que él lleva en el centro, 2º E, ya que nos encontramos en un centro de enseñanza bilingüe en inglés. Como teníamos que llevar a cabo un estudio comparativo de la Unidad Didáctica, nos permitió trabajar con los alumnos de 2º B, grupo bilingüe, pero impartiendo nuestras respectivas sesiones en castellano. Los dos temas propuestos por nuestro tutor fueron “El Renacimiento” y “El Barroco”. La elección vino condicionada por el ritmo de explicaciones que él llevaba en ambos grupos, y su posición por aquel entonces dentro de los temas incluidos en la programación didáctica del departamento de Ciencias Sociales. En ese momento, nuestro tutor consideró conveniente crear dos unidades didácticas diferentes para los temas de arte que tenían que ver con el Renacimiento y Barroco, aun a pesar de que en la programación didáctica del centro venían diluidos en otras unidades didácticas diferentes, temas más dinámicos que nos permitirían establecer una continuación histórica y comparativa entre mi compañera y yo.

En concreto, nuestros proyectos fueron preparados para ser desarrollados en dos grupos de 2º de la ESO (B y E). El grupo de 2º B, se presentaba como un grupo pequeño de catorce alumnos, sin que ninguno de ellos destacara por su mal comportamiento. En líneas generales, el nivel del grupo estaba muy equilibrado en todos los aspectos, era un grupo manejable e interesado en su mayoría por la materia. Por otra parte, la clase de 2º E estaba compuesta por dieciocho alumnos de edades comprendidas por lo general entre los trece y los catorce años, salvo tres excepciones: dos alumnos que llevan un retraso de un año y un tercero que, por provenir de un país extranjero, está en un grupo con gente tres años menor al que le correspondería por edad. Hay que añadir que en este grupo no hay ningún alumno con necesidades educativas especiales. Por lo general puede entenderse que se trata de alumnos que se encuentran dentro de los márgenes normales de edad, sin excesiva presencia de alumnos repetidores y que cuentan con una buena predisposición para el trabajo y la participación activa en clase. En cuanto al Proyecto de innovación-investigación, lo que observamos es que estos estudiantes poseían un bajo nivel de comprensión y razonamiento histórico que hacían que el desarrollo conceptual de los contenidos de la materia de Historia de 2º de la ESO se les antojase dificultosa y llegase incluso a aburrir a muchos de los alumnos, debido a que no le veían la utilidad a memorizar simplemente una serie de conceptos y hechos aislados que, en muchas ocasiones, no tienen ningún tipo de interrelación ni sentido histórico para ellos. Es por ello que diseñamos el proyecto de innovación-investigación y decidimos aplicarlo en uno de los dos grupos de alumnos, en 2º E.

Además de ajustar nuestros contenidos, objetivos y metodologías a los estudiantes a los que iban a ir dirigidos nuestros proyectos, otro punto importante fue el adaptar nuestras ideas o planes de actuación a la realidad física del centro en el que nos encontrábamos. Debido a que el IES Valdespartera es un centro bastante nuevo, le

permite contar con una serie de recursos tecnológicos que, sin duda ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las aulas cuentan con un ordenador, un proyector, una pizarra digital, otra pizarra clásica y un sistema de altavoces que permiten el uso de materiales audio-visuales en clase, así como utilizar también las estrategias y recursos más tradicionales como pueden ser la tiza y la pizarra. Cabe añadir que, en general, las aulas del centro son de un tamaño reducido y que en ellas nunca se hallan más de veinte estudiantes, lo que permite trabajar de una manera cómoda. En ellas tampoco se puede encontrar la tradicional tarima, propia de un modelo de enseñanza tradicional y que hace que el profesor se eleve por encima de sus alumnos mostrando así su situación de preponderancia sobre ellos. Este hecho hace que sea más fácil el circular por el aula de tal forma que se controle mejor la situación de la clase y se ofrezca, al mismo tiempo, una imagen de proximidad y accesibilidad para los alumnos. Por lo tanto, podemos deducir que las condiciones particulares de la clase con la que nos encontramos, con un número reducido de dieciocho alumnos, nos ayuda a realizar nuestras clases con total normalidad, pudiendo optar por diversos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje según nuestras preferencias, y atendiendo a las necesidades u objetivos que queramos abarcar a la hora de trabajar con los alumnos en cada determinado momento. Además, el espacio físico del aula nos permite el realizar actividades en grupo, pudiendo distribuir a los diversos grupos de forma amplia por la totalidad del aula, favoreciendo la concentración y el diálogo entre ellos.

4.2. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS PROYECTOS EN EL AULA.

A continuación, es hora de tratar las principales cuestiones que saltaron a relucir a la hora de poner en práctica estos proyectos, en el contexto real de la clase de secundaria en la que nos encontrábamos. Cabe decir que, en especial, el verdadero aprendizaje surgió a través de la puesta en marcha, tanto de la Unidad didáctica como del Proyecto de innovación-investigación, ya que fueron los que tuvimos que centrar de manera específica al contexto del aula y del centro en el que nos encontrábamos, siguiendo los ritmos de aprendizaje propios de unos alumnos reales de 2º de la ESO y con los retrasos en la materia inherentes a la práctica docente en un aula de secundaria que se encuentra ya en su fase final del curso académico.

Para empezar, uno de los primeros escollos con los que nos topamos nada más comenzar el segundo período de prácticas, tuvo que ver con la recopilación y elaboración de los materiales que iban a permitirnos desarrollar una buena Unidad didáctica y que resultasen atractivos para unos estudiantes tan jóvenes. Había que pensar muy bien qué contenidos queríamos dar a nuestros alumnos y cuál era la estructura correcta en la que canalizarlos a lo largo de las cinco sesiones que iba a durar la unidad, de manera que les quedase todo claro y el aprendizaje fuera verdaderamente significativo. A esto se le añadía la dificultad de que el tema *El Renacimiento* no aparecía como una unidad didáctica, diferenciada del resto dentro de la Programación

Anual elaborada por el departamento de Ciencias Sociales del instituto. Este hecho nos hizo ver que, aunque la Programación Didáctica de cada centro es importante y tiene que respetar siempre los postulados regidos por el Currículum educativo de la comunidad autónoma en cuestión, cada profesor tiene la capacidad y la obligación de intentar adaptar estas directrices a cada situación, atendiendo a los ritmos de aprendizaje propios de sus estudiantes y al contexto que se esté viviendo en cada centro y aula de secundaria y bachiller.

Debido a todo esto, decidimos centrar nuestros esfuerzos en explicar muy bien el arte renacentista europeo, centrándonos en primer lugar en Italia, donde tiene lugar su aparición, para fijar el foco de atención más adelante en ver cómo se desarrolla este arte en España, cuyas características son siempre algo particulares, y ver algunos ejemplos particulares de éste que podemos observar hoy en día en nuestra comunidad, Aragón. A su vez, para que este aprendizaje fuese completo, decidimos invertir mucho tiempo y atención en realizar continuamente una contextualización de este tipo de manifestaciones artísticas, fijándonos con los alumnos en lo que estaba pasando en Europa en ese momento tan particular de la Historia, e intentando explicar el por qué de las características de ese tipo de arte y no de otro.

Una vez fijados que contenidos queríamos incluir dentro de nuestras explicaciones, era el momento de distribuir el esquema general de la Unidad didáctica. El diseño estaba hecho para una duración de cinco horas lectivas o sesiones, por lo que optamos por una distribución de los contenidos muy clara y compartimentada, de forma que fuera fácilmente comprensible y asumible por los alumnos en esas edades. La idea fue realizar una primera sesión en la que realizaríamos una pequeña prueba de conocimientos previos de los alumnos, para situar el nivel inicial sobre los contenidos que íbamos a tratar, y en la que haría después una introducción al arte renacentista mediante la explicación del contexto histórico en el que surge (es en esta sesión donde pusimos en práctica el proyecto de innovación-investigación en una de las dos clases). Las sesiones segunda, tercera y cuarta, iban destinadas a explicar en cada una de ellas un tipo de manifestación artística como se suele hacer en muchos de los libros de texto de Secundaria: arquitectura, escultura y pintura. En el caso de la cuarta sesión, la dedicada a la pintura renacentista, tuvimos que hacer una explicación más resumida ya que tenía que hacer en esa clase la prueba final de conocimientos a los alumnos. Por último, debido a la constricción del horario escolar, la quinta sesión se planificó con mi compañera de prácticas de manera conjunta, como una recopilación de conocimientos de todo lo dado, tanto en nuestra Unidad didáctica como en la de mi compañera, y se enfocó a modo de concurso por equipos.

La puesta en práctica de la Unidad didáctica en el instituto también nos ayudó mucho a vislumbrar otro problema que puede aparecer en este tipo de grupos de secundaria y que tiene que ver con la planificación y la estructuración de los contenidos que se van a dar en las clases. A nuestro parecer, es totalmente cierto que hasta que no te metes en un aula y te enfrentas a la tarea de dar clase no sabes muy bien cómo van a reaccionar los alumnos a tu forma de comunicar. El principal hecho que constatamos al

finalizar nuestra primera sesión con los alumnos de 2º B es que, en las edades en las que se encuentran en ese preciso momento de su desarrollo adolescente, son muy dispersos a la hora de recibir la información de una clase expositiva, por lo que la cantidad de datos y conceptos que se dan deben medirse muy bien y ahondar sobre todo, en lo esencial de la explicación, sin sobrecargarles mucho con información complementaria o añadidos sin una fundamentación verdaderamente importante. A raíz de esta observación, optamos enseguida por hacer una estructura general para las clases, de forma que está fuese siempre la misma y los alumnos pudiesen adelantarse en cierta forma a lo que iban a ver ese día y así mantener mejor su atención. El esquema fue el siguiente:

- 1ª parte: contextualización de lo que íbamos a ver en esa sesión e indagación sobre conocimientos previos de los alumnos acerca del estilo artístico anterior y de lo que sabían sobre la época renacentista.
- 2ª parte: enumeración y explicación de las características principales de ese estilo artístico, con apoyo gráfico.
- 3ª parte: visualización de un fragmento de video acerca de una cuestión importante sobre lo que estábamos hablando en esa sesión. Fundamentalmente tenía el objetivo de contextualizar ese estilo artístico dentro del contexto histórico del momento.
- 4ª parte: Exposición de imágenes sobre diversas obras artísticas renacentistas para que los alumnos buscasen las características principales de ese estilo en ellas.
- 5ª parte: Explicación de las diferencias del estilo renacentista en España, atendiendo a sus características singulares y relacionándolas con el contexto histórico propio de la Península en aquel momento. Ejemplo de alguna obra de ese estilo en Aragón.

Los resultados que obtuvimos con este cambio tuvieron su efectividad y mejoraron la experiencia educativa ya que los estudiantes tenían muy bien catalogados y estructurados en su cabeza los diferentes pasos que íbamos a seguir cada día. Esto puede tener su motivo en el aspecto al que ya hemos hecho referencia con anterioridad en este trabajo y que tiene que ver con la necesidad imperiosa que tienen los jóvenes de clasificar y ordenar las cosas para analizar y comprender el entorno en el que viven.

Por otra parte, en cuanto a la propuesta metodológica, debemos hacer algunas reflexiones acerca de cómo fue nuestra experiencia en el centro y sí pudimos llevar a cabo todas aquellas estrategias didácticas que nos habíamos planteado en un primer momento, cuando planificamos nuestros tres proyectos. Como ya hemos apuntado, desde un primer momento decidimos apostar por una metodología en la que el alumno fuese parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no consistiendo únicamente en que los alumnos conozcan y se aprendan los contenidos de la materia mediante el simple estudio de las diferentes unidades del libro de texto o de los apuntes dados por el profesor, sino que este proceso de enseñanza incluirá mucho más. Además de que los

alumnos aprendan los contenidos generales de la asignatura, concretados por el Currículum educativo de Aragón, se pretende que desarrollen unas capacidades propias que les permitan manejarse con cierta autonomía en el proceso de aprendizaje de la Historia, buscando la información en las diferentes fuentes, interpretándola, resumiéndola y elaborándose así su conocimiento de la materia. Para ello, nos propusimos inculcar una mentalidad crítica en los estudiantes, enseñándoles a buscar siempre en lo que hay detrás de la información y a atender a unos criterios racionales y objetivos a la hora de tratar con los datos y teorías de la Historia.

Pues bien, podemos afirmar que esto fue lo que pusimos en práctica en el centro ya que optamos por un modelo de clases expositivo, en su esencia, pero con una alta interacción con los estudiantes, la cual fue en aumento conforme pasaban las sesiones. Para este tipo de clases decidimos no seguir el libro de texto y preparamos nuestro propio modelo de apuntes, recurriendo a diferentes fuentes académicas de información sobre el período, los cuales sintetizamos para transmitirlos a nuestros alumnos de manera clara y muy pautada. A su vez, para acompañar las explicaciones elaboramos una serie de presentaciones de PowerPoint basadas en aquello que se estaba tratando en clase, en la que predominaba por encima de todo el contenido visual. En nuestro caso, siendo un tema de arte, fundamentamos nuestro discurso en el visionado de numerosas obras de arte, contextualizando los conceptos y contenidos con imágenes de forma que estas actuaban como elementos fijadores del conocimiento en las mentes de los estudiantes.

Además de estas presentaciones audiovisuales, también visualizamos en clase varios fragmentos de un documental titulado *Los secretos del Duomo*.⁶⁷ En él, se narra la historia de Filippo Brunelleschi y se cuenta cómo llegó a construir la cúpula de la catedral de Santa María del Fiore de Florencia. Además de hacer un extenso estudio acerca de cómo fue poco a poco hallando la solución al problema de la construcción de una obra de ese tamaño, también narra el acontecimiento del concurso para construir las puertas del Baptisterio de Florencia, en el que participó dicho artista y cuya obra presentada, aunque finalmente no fue la ganadora, es una primera muestra del movimiento renacentista en la escultura. Por lo tanto, con el visionado de este documental, pretendimos que los alumnos entendiesen como se produjeron los inicios del Renacimiento en la arquitectura y escultura italianas de la mano de este autor, ya que es considerado por muchos el pionero de este tipo de arte.

Por otro lado, como actividades propuestas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de nuestra Unidad didáctica realizamos algunas actividades que se correspondían con diversas finalidades según fuese el objetivo que nos habíamos propuesto alcanzar. En concreto, preparamos una serie de tareas para casa en las que los alumnos tenían que buscar información acerca de diversos artistas renacentistas que íbamos a ver en clase (Filippo Brunelleschi, Miguel Ángel y Leonardo

⁶⁷ Documental perteneciente al programa Documenta2 de RTVE. Disponible online en: <https://www.youtube.com/watch?v=C83OKYj5GEw>

da Vinci) y sobre sus obras artísticas más representativas. De esta forma pretendíamos desarrollar la capacidad de búsqueda, síntesis y reelaboración de la información por parte de los alumnos, pudiendo utilizar para ello cualquier tipo de fuente que creyesen conveniente, y debiendo posteriormente transmitir esa información, al resto de sus compañeros ya en clase, teniendo que hacer en ese preciso momento un ejercicio de completar su información con la del resto. Lograr que los estudiantes desarrollasen esta capacidad de búsqueda, interpretación y síntesis de la información, era uno de los objetivos principales que nos habíamos planteado tanto en la Programación como en la Unidad didáctica.

Además, como ya he comentado antes, la quinta sesión estaba destinada a la realización de un concurso a modo de repaso final de conocimientos. Los alumnos participarían por equipos de tres integrantes cada uno, teniendo cada uno de ellos un rol diferenciado (vocal, escritor y organizador). El concurso constaba de 5 pruebas en las que, en cada una de ellas, los alumnos debían poner a prueba los conocimientos adquiridos durante la unidad y responder a una serie de preguntas acerca de un concepto histórico, una imagen de una pintura, una comparación de dos esculturas, etc. Los grupos tenían que poner en común la respuesta entre sus integrantes para que después, su escritor, pudiese escribir la respuesta en la pizarra. El primer grupo que escribía la respuesta correcta en la pizarra era el ganador del punto de la prueba. Con esta actividad, tanto mi compañera como yo, pretendíamos fomentar el trabajo en equipo, la compenetración de los alumnos, el aprendizaje colectivo, el trabajo con roles determinados, la participación y la motivación del alumnado. Así mismo, al fin de alcanzar los objetivos comunes, los alumnos se ven obligados a conocerse y aceptarse, a confiar los unos en los otros, comunicarse y ayudarse mutuamente para superar sus conflictos de manera constructiva.⁶⁸ Evidentemente, esto es algo que consideramos esencial en un aula y por ello aparece también reflejado en nuestros proyectos elaborados durante el máster.

En líneas generales, ambos grupos tuvieron una amplia predisposición para el trabajo propuesto, algo que consideramos que podría venir alentado por el hecho de ser una experiencia nueva para ellos el tener a un nuevo profesor, más joven y con otra metodología de trabajo, en lugar de a su profesor habitual. En el caso concreto del grupo de 2º B, debemos decir que fue una clase bastante manejable e interesada en su mayoría por la materia. Por otro lado, el grupo de 2º E nos encontramos con unos alumnos muy interesados, mientras que otros se dispersaban bastante más durante las explicaciones, aunque si se les daba protagonismo mediante preguntas, solían responder casi siempre de buen grado. Por lo tanto era un grupo más variado y disperso, pero más creativo, curioso y con mayor iniciativa a la hora de plantear posibles hipótesis sobre los hechos.

Debido al formato de las clases, la mayor diferencia que pudimos apreciar entre los dos grupos de alumnos, tuvo que ver con su grado de participación y respuesta a las preguntas que se les lanzaba continuamente durante las explicaciones. Por un lado, los

⁶⁸ Más, Negro y Torrego, 2012: 112

alumnos de 2º B estaban mucho más atentos y atendían en silencio a la información que se les daba, pero no participaban tanto de la interacción que se planteaba con ellos, aunque esta siempre existía. La diferencia es que había que hacer un esfuerzo mayor para alentarles a participar, y que no tuviesen vergüenza de intervenir en público. Opuestamente a este hecho, en el grupo de 2º E ocurría casi todo lo contrario. Nuestro discurso dejaba de ser fluido en muchas ocasiones debido a las continuas intervenciones espontáneas de los alumnos, las cuales aportaban un mayor dinamismo a la clase pero hacía que el avance fuera más lento y, en algunas ocasiones, hacía que tuviésemos que dejar cosas sin ver o resumir algunos aspectos del final de la lección (estos últimos nunca eran conceptos o ideas importantes para la comprensión del tema que se trataba ese día).

Estas actitudes quedaron también plasmadas de manera parecida a la hora de realizar las actividades que se les mandaba para casa entre una sesión y otra. Mientras que los alumnos del grupo B realizaban la actividad sin apenas excepciones, buscaban la información concreta que se les pedía y la exponían unos pocos de manera ordenada en clase; el grupo E era mucho más caótico y desordenado. Había unos pocos alumnos que no traían la tarea hecha pero que, a la hora de comentarla en el aula, no dudaban en intervenir y aportar ideas que ellos creían o se les iban ocurriendo en ese momento. Además, la información que traían tenía que ver muchas veces con aspectos curiosos acerca de los artistas que había mandado buscar: historias amorosas, aspectos misteriosos de sus obras, cuanto medían sus esculturas, cómo era físicamente el artista, etc. Sin embargo, a lo largo de la quinta sesión en la que hicimos el concurso de repaso de conocimientos, a través del trabajo en grupo, estas pequeñas diferencias se eliminaron y ambos conjuntos de alumnos trabajaron correctamente obteniendo resultados muy parecidos. Algo muy curioso es que, con la asignación de roles, aquellos alumnos que presentaban más desinterés por la materia o por el aula, se involucraron y esforzaron para alcanzar los objetivos marcados. Esto último concuerda muy bien con el hecho apuntado por Dolors Quinquer quien opina que “a veces, el simple hecho de trabajar junto a alguien más experto puede ser provechoso para aprender, porque se le toma como modelo”.⁶⁹ La evaluación de ambos grupos fue muy provechosa y todos ellos valoraron positivamente ese tipo de actividad y, en general, el desarrollo completo de la Unidad didáctica.

Ante esta valoración, debemos hacer también hincapié en los principales problemas que detectamos en clase tras la finalización de nuestra Unidad didáctica y del Proyecto de innovación-investigación. En primer lugar, un hecho que pudimos apreciar fue el de que los alumnos poseían una gran dependencia del libro de texto y les resultaba raro trabajar sin este soporte al que están tan acostumbrados. Esta característica hizo que se tomarán nuestras clases de una forma más relajada, como si estuviesen escuchando una conferencia o participando en un debate, aunque quizá tenía su aspecto más negativo en que les resultaba muy difícil coger apuntes personales de los aspectos más importantes que vimos en clase, por lo que a la hora de realizar la prueba

⁶⁹ Quinquer, 2004: 13.

de conocimientos final, muchos de ellos se pusieron nerviosos ante esta, ya que no tenían un soporte fijado al cual recurrir para estudiar lo dado en las sesiones. Esto puede venir motivado por el hecho de que siempre han trabajado con un libro de texto en las asignaturas de Ciencias Sociales y, muy posiblemente, en la del resto de áreas del *Currículum* educativo, algo que según algunos expertos, no debería ser así.⁷⁰

A este respecto, también debemos añadir que la mayoría de los estudiantes demostraron tener problemas con su manejo en la búsqueda y recopilación de información para las actividades que se les mandaba de una sesión para otra, ya que muchos de ellos se limitaban a copiarla del sitio web en el que la encontraban, y la exponían en clase sin previamente haberla razonado ni completado con otras informaciones provenientes de otros medios. Esto supone un problema, ya que para fomentar el espíritu crítico y el desarrollo del pensamiento abstracto, debemos hacer como docentes que somos que nuestros alumnos sean capaces de buscar y someter a una mentalidad crítica la información disponible en tantos medios como tenemos hoy en día. Esta es la única forma de que en un futuro puedan ser individuos libres y puedan desenvolverse en su vida de una manera autodependiente y segura. Cabe decir que, en este caso concreto, los alumnos todavía son muy jóvenes para haber desarrollado esta capacidad y que, por tanto, es preciso ir trabajándola en clase a lo largo de esta etapa educativa en la que se hallan inmersos.

Otro de los problemas que pudimos detectar, tuvo que ver con el planteamiento y propuesta de resolución que realizamos en el aula de 2º E, en lo referente a la dificultad inherente de los jóvenes estudiantes a la hora de comprender los conceptos clave de la Historia, sobre todo, en edades tan tempranas como eran las de este grupo de alumnos. Como primera observación realizada a todos los alumnos de nuestro grupo, se pudo comprobar que los conocimientos previos sobre el Renacimiento eran muy escasos y bastante alejados de la realidad. Para muchos, el Renacimiento tenía que ver con una etapa de la Historia y de la Historia del Arte, pero no sabían identificar sus características ni por qué se denomina así. Por su parte, pudimos observar que muchos de ellos habían oído el término “Humanismo” antes en clase, pero la mayoría no sabía muy bien qué significaba, o se quedaba únicamente con los datos más puramente cronológicos acerca de cuándo se desarrolló y con qué hitos históricos coincidía. Pues bien, tras comprobar todo esto, desarrollamos nuestra experiencia en el aula durante una sesión y sin problemas aparentes, transcurriendo la clase de manera correcta y atendiendo a la metodología planteada a lo largo de nuestros tres proyectos.

En definitiva, el resultado fue que comprobamos la dificultad de comprensión y entendimiento de los estudiantes de secundaria, sobre todo los de cursos menores como es nuestro caso (2º de la ESO), es una realidad y, aunque los resultados del proyecto fueron en su mayoría buenos, queda latente tras nuestra experiencia con ellos. En numerosas ocasiones, los estudiantes se centran en aspectos concretos de la explicación debido a que estos les han llamado más la atención o los han comprendido mejor, pero

⁷⁰ Loewen, 1996: 1-5.

no avanzan más allá de eso, dejando de lado las relaciones de causalidad existente entre varios fenómenos. Esto ha quedado latente durante este proyecto en varias ocasiones, cuando los alumnos, durante las respuestas que realizaban a las diversas preguntas que se les hacían para cada dimensión del concepto, respondían únicamente con aspectos muy concretos de la explicación que se les había quedado en la mente debido a que era un dato curioso, o porque yo había hecho especial hincapié en él.

De todas formas, creo oportuno reseñar que los resultados obtenidos en la pregunta final de evaluación de los conocimientos adquiridos, posterior a la explicación de la dimensión 4 del concepto, son bastante notables. En dicha pregunta de la prueba final les volvía a plantear la cuestión de “¿Qué es el Renacimiento?” con la esperanza de recibir una respuesta ideal que sería:

“El Renacimiento es un movimiento cultural y artístico que surge en Italia en el siglo XV y que se expande por toda Europa en el siglo XVI. Éste se caracteriza sobre todo por llevar los conceptos defendidos por el Humanismo al campo del arte (antropocentrismo, resurgir de la cultura clásica, búsqueda de la belleza ideal, etc.) Principalmente, sería un arte y cultura nueva apoyada y promovida fundamentalmente por la burguesía de las ciudades que buscaría ganar en importancia y poder a la Iglesia católica. Esta nueva forma de pensar generará una serie de avances científicos y artísticos que originaran un tiempo nuevo en la Historia”

Atendiendo a la edad concreta de estos alumnos y a sus capacidades, las respuestas fueron, en su mayoría, buenas y ejemplo de ello es que ocho alumnos, casi la mitad de la clase, dieron respuestas bastante elaboradas y donde se resaltaba la relación entre las diferentes dimensiones explicadas durante la sesión. Debido a lo que acabo de explicar, es de vital importancia que durante nuestro discurso en el aula, invirtamos todo el tiempo que creamos necesario para relacionarles los sucesos y acontecimientos históricos continuamente entre sí, demostrándoles que todo tiene un por qué y unas consecuencias, y que ambos son rastreables en la Historia. Debemos ir contextualizando histórica y socialmente todos los fenómenos que vayamos viendo en clase según el ambiente en el que aparecen o se desarrollan. Sinceramente creemos en la opinión de que para alumnos muy jóvenes (de menos de 16 años) resulta bastante complicado el llegar a alcanzar el conocimiento de los hechos y fenómenos sociales en toda su complejidad y atendiendo a todas las relaciones causales que hay en ellos y como estas interaccionan entre ellas. Sin embargo, también opinamos que la función del profesor de Historia es la de hacer lo más fácil posible este proceso de aprendizaje de forma que debe buscar un buen método para hacer entendibles los fenómenos históricos y sociales a sus alumnos, por muy jóvenes que estos sean. Dentro de esta idea, considero como una de las cosas más fundamentales el que el docente sepa motivar y promover el interés por la materia, y por el hecho de investigar a cerca de lo que hay detrás de los contenidos del currículum, buscando profundizar en los conceptos clave y en sus relaciones con el contexto histórico de cada momento.

Otra conclusión a la que hemos llegado es que a los alumnos de secundaria, y en especial a los más jóvenes, les cuesta mucho el mantener la atención plena durante una explicación que se extienda durante más de media hora. Esto hace que, en el caso concreto de llevar a cabo el desarrollo del concepto en profundidad y querer explicarlo de manera extendida, puede ser que se hiciese pesado en algunos momentos y hubiese alumnos que desconectasen en algunos puntos del discurso, perdiendo así el hilo y haciendo más difícil el poder seguir avanzando en el conocimiento del concepto. La disrupción en un problema muy común en todas las aulas y al que también debe hacer frente el profesor, mediante una serie de estrategias cooperativas si quiere mejorar el clima en clase, algo que en definitiva, mejora considerablemente la labor educativa.⁷¹

Finalmente, quizá lo más difícil de mi breve experiencia como profesor de un grupo de estudiantes, ha sido el intentar plasmar mi manera de entender cómo ha de ser un buen sistema de evaluación que premie el trabajo continuo del estudiante y valore la consecución de los objetivos, tanto curriculares como transversales, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto era lo que se pretendía en el momento en que se elaboraron todos estos proyectos a los que estamos haciendo referencia, y es lo que procuramos llevar a la práctica durante el desarrollo de estos en el aula. En definitiva, optamos por una evaluación en el que predominase sobre todo un carácter formativo, continuo, individual e integral, teniendo en cuenta la evolución y progresión del alumnado en el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tomando como punto de partida la evaluación inicial hecha a los estudiantes en la primera sesión, teníamos una pequeña pista acerca de la evolución o no de cada uno de los alumnos. En contraposición, la evaluación final que tuvieron que hacer se basaba sobre todo, en un cuestionario sencillo que realizaron todos durante mi última sesión en solitario y en el que se les preguntaba sobre diversos contenidos que habíamos visto en clase, y que de los cuales, se había recalcado su importancia a lo largo de las diversas sesiones, volviendo una y otra vez sobre los conceptos clave que creíamos esenciales para la comprensión del período histórico del Renacimiento.

Dado el tipo de clases planteadas y teniendo en cuenta todos los objetivos de evaluación que planteados durante su preparación, la calificación de la unidad se rigió sobre todo en base a la prueba final de conocimientos, ya que las preguntas de dicha prueba poseían un carácter muy abierto, de saber relacionar, interpretar y definir algunos conceptos en los que se ha insistido mucho en las clases. De esta forma, todo aquel alumno que hubiese seguido de manera atenta las explicaciones, hubiese participado activamente en clase y hubiera realizado los trabajos de búsqueda y síntesis de información que se les había mandado, estarían preparados para superar esta prueba con creces. Además, para premiar y reforzar la participación y buena predisposición de los alumnos, a la nota de la mencionada prueba final se le sumaba hasta un punto extra por la intervención activa en clase, a la hora de debatir, interactuar y realizar las tareas que se les mandaban de una sesión a otra.

⁷¹ Silva y Torrego, 2013.

Los resultados de este sistema de evaluación los consideramos, en parte, acertados ya que salvo una pequeña sorpresa de una alumna que participaba mucho en clase y parecía que seguía bastante bien mis explicaciones, pero sin embargo realizó una prueba final bastante floja, el resto de alumnos cumplieron más o menos las expectativas que se habían generado mediante la interacción con ellos en las explicaciones de clase. Aun así, también creemos oportuno señalar que acabamos por recurrir a un sistema de evaluación, en el que la respuesta a una serie de preguntas por escrito al término de la explicación de la unidad, tenía el papel preponderante sobre la nota final del alumno. Aunque es cierto que se buscó en todo momento premiar la participación y buena actitud durante las clases, quizás faltó premiar más este tipo de comportamientos de cara a la nota final. Además, la consecución de ciertas mejoras en las habilidades transversales como la del tratamiento correcto de la información, la exposición oral y el trabajo en equipo, también carecieron de un mecanismo de evaluación que se valorase por separado y que redundase en la calificación del alumno al final de la unidad. Es por ello que creemos que es en esta parte, la de saber muy bien cómo debemos evaluar a nuestros alumnos y cuáles son los mecanismos que nos van a servir mejor a nuestro propósito de fomentar un buen desarrollo de la labor educativa, donde reside una de las mayores dificultades a las que se enfrenta todo buen profesor que se precie.

5. CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Llegados a este punto, se presenta esencial que expresemos una serie de conclusiones de carácter más general a la que hemos llegado tras la realización de este máster de formación del profesorado y nuestra primera experiencia como docentes en un centro de secundaria y bachiller.

Si atendemos primero a los aspectos más teóricos del máster, este nos ha enseñado los entresijos de la labor educativa y que prácticamente nadie conoce si no se dedica a ella. Es el caso, por poner un ejemplo, de los documentos oficiales como el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acción Tutorial, la Programación General Anual, etc., los cuales tienen un peso muy importante ya que configuran las bases de lo que va a ser la práctica educativa en cualquier centro de enseñanza y que permiten que esta se ajuste a lo que marca la ley de educación vigente. Uno de los objetivos principales durante el período del *Practicum* I fue el de conocer de primera mano dichos documentos que todo centro de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato debe poseer para su correcto y legal funcionamiento.

A su vez, se nos ha enseñado otras de las labores de un profesor de secundaria que permanecen más ocultas de cara al público, la elaboración de proyectos como la Programación didáctica, la Unidad didáctica o un Proyecto de innovación-investigación. El aprender a desarrollar este tipo de documentos es algo básico para todo nuevo docente ya que en ellos se van a contextualizar los mecanismos y prácticas que este va a llevar a cabo en el aula. Todos ellos llevan un considerable esfuerzo en su proceso de elaboración teórico pero más interesante resulta el poder llevarlos posteriormente a la práctica en un centro, ya que es allí donde se puede someter a una prueba de fuego nuestros métodos y propuestas para ver si verdaderamente funcionan o hay que optar por hacer algunos cambios y plantearse nuevas estrategias para conseguir un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En cuanto a las asignaturas, consideramos que cabe hacer una especial mención a las pautas aprendidas en *Habilidades comunicativas para profesores*, ya que creemos que los conocimientos impartidos en esa materia tienen una finalidad muy práctica y útil a la hora de enfrentarnos a la situación de dar clase ante un grupo de jóvenes estudiantes. Es evidente que, en muchas ocasiones, nuestras explicaciones como profesores, todavía novatos, vienen marcadas por un alto grado de improvisación ya que nunca se nos había hablado hasta entonces de cuestiones como la estructura que ha de tener un discurso oral, los mecanismos propios para mantener la atención del alumnado, cómo preguntar de forma coherente, etc. Pero lo cierto es que el lenguaje del docente es tan importante o más que la lectura de los textos de apoyo para la enseñanza. La forma en la que el profesor expresa sus ideas va a poseer siempre un gran impacto en el aprendizaje y en desarrollo cognitivo de sus alumnos. Por lo tanto, creemos que resulta

de gran interés y utilidad para los profesores de secundaria que nos encontramos todavía en formación que se nos imparta una asignatura en la cual nos enseñen todas estas técnicas para mejorar nuestro discurso y lograr un mayor rendimiento educativo en el aula. Concretamente, la forma de proceder en las clases consideramos que es la más correcta, haciendo de ellas sobre todo un ejercicio práctico donde éramos nosotros los que teníamos que exponer delante de nuestros compañeros nuestras habilidades como comunicadores mediante la exposición de algunos artículos o con el desarrollo de unas mini-clases. Esto nos permite poner en práctica desde un primer momento nuestras capacidades en cuanto al discurso y nos ayuda también a evaluarnos sobre la marcha, tanto con las aportaciones de la profesora como las del resto de compañeros que están escuchando en el aula y que también pueden adoptar esos consejos para sí.

También creemos oportuno mencionar algunas actividades que nos han ayudado a poseer más recursos a la hora de presentarnos a dar clase en un aula. Entre estas, cabe mencionar algunas como el ejercicio llamado “Didáctica del objeto”, llevado a cabo durante la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de filosofía, geografía e historia* y que nos permite explicar un fenómeno o momento concreto de la Historia a partir de la descripción de un objeto real que va a lograr la captación de la atención del alumnado y la fijación de conceptos históricos clave, utilizando para ello un método hipotético-deductivo e inductivo. Otra actividad que merece la pena recordar es la “Propuesta de actuación” realizada en *Procesos de enseñanza-aprendizaje* por la cual pudimos ver cuál es uno de los mayores problemas que afecta al alumnado actual y que tiene que ver fundamentalmente con la falta de motivación provocada por una desconexión entre las estrategias metodológicas del profesor y los intereses propios de los estudiantes jóvenes.

Por otra parte, es necesario recalcar la experiencia en el centro de prácticas como el aspecto más reseñable y favorable de este máster en formación del profesorado. Es en este momento cuando verdaderamente hemos entrado en contacto con lo que es la vida de un instituto y hemos podido conocer en gran medida el funcionamiento interno de este tipo de centros. Sin duda, estas prácticas han sido la experiencia más enriquecedora del máster ya que nos ha permitido volver a pisar un instituto tras años de ausencia, aunque esta vez, conociendo y formando parte lo que hay detrás de bambalinas, todo ese mecanismo de profesores, órganos de dirección, administrativos, equipo de limpieza, etc., que hacen funcionar el centro día a día y que, cuando los alumnos se van a casa siguen trabajando, ya sea en el centro o en sus casas, para que nuestro sistema educativo dé sus frutos en las nuevas generaciones. Además, esto nos ha permitido ver cómo se comportan los alumnos dentro del aula ante las explicaciones de un profesor y llevar a la práctica todos los conocimientos aprendidos durante las clases teóricas, viendo las dificultades que surgen al trasladar las teorías al contexto real de un aula y a la multitud de variables que puede haber dentro de los centros de enseñanza debido a que el factor humano tiene un peso fundamental en la labor educativa.

Por vez primera, hemos sido conscientes de todo el trabajo que tiene un profesor una vez que sale del aula en la que da clase y que, como estudiante de ESO o Bachiller, nunca te dabas cuenta ni habías sabido apreciar. Hemos podido comprobar de primera mano lo que cuesta el intentar realizar bien tu trabajo, intentando adecuarte a las capacidades del alumnado que tienes en frente, a las nuevas técnicas metodológicas, etc. El hecho de tener que elaborar nuestra propia Unidad didáctica y las estrategias que íbamos a querer seguir en el desarrollo de nuestras clases nos ha permitido ver lo laborioso de la tarea docente y esto solo es una parte, puesto que existen otras responsabilidades que todo profesor de secundaria tiene, como la acción tutorial, los compromisos con los diferentes departamentos, la relación con los padres, etc. a las que no hemos tenido que hacer frente y a las que, sin duda, hay que dedicarles un tiempo importante durante el transcurso de nuestra labor educativa, siempre y cuando queramos convertirnos en buenos docentes. Ante esta situación, el poder continuar trabajando en un instituto, con alumnos de verdad, es la mejor manera de seguir con nuestro aprendizaje como futuros profesores de Ciencias Sociales, ya que la experimentación en clase nos va a permitir continuar avanzando en nuestro conocimiento sobre las buenas prácticas docentes.

De cara a un futuro, se presenta esencial seguir formándonos en el manejo de las TIC y de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que son objeto de estudio y renovación para poder formar y preparar a nuestros alumnos para todos los aspectos de su vida, tanto profesional como social. Sobre todo, es fundamental el seguir trabajando en lograr un buen clima en el aula de manera que todos los integrados en la práctica educativa se sientan cómodos con sus roles y sientan que sus expectativas y necesidades son atendidas como se merecen. Para ello la motivación del alumnado juega un papel principal que va a redundar también en el profesor y tendrá su reflejo en la consecución de los objetivos propuestos por todos ellos al cabo de la labor docente.

En definitiva, creemos que este máster nos ha proporcionado las nociones esenciales que necesitamos tener para poder ejercer como docentes en un futuro cercano. Sin embargo, tiene que quedar claro que todavía nos falta un largo camino por recorrer si queremos llegar a ejercer nuestra práctica de una forma responsable y de calidad y este es un camino que nunca debe terminar, puesto que vivimos en una sociedad y un mundo en constante cambio y evolución que nos obliga a todos, en especial a los profesores, a saber adaptarnos a estas transformaciones si queremos lograr una educación de calidad para nuestras nuevas generaciones.

En Huesca, a 25 de junio de 2017.

6. BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- Baños, I. (2010) “El Efecto Pigmalión en el Aula” en *Innovación y experiencias educativas*. Número 28, pp. 1-9. [En Línea], disponible en: http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf [consultado el 18 de junio de 2017].
- Barrios, T. (2010) “Competencias digitales para el siglo XXI: de la generalidad al aula” en *Neuma*. Año 3, volumen 1, pp. 138-157.
- Benítez, A. (2012) *Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Bernal, J. L. y J. Cano (2014) “Los procesos de negociación” en Bernal, J. L. (coord.); Cano, J. y J. Lorenzo *Organización de los centros educativos*. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza, Mira Editores, pp. 211-275.
- Brown, S. (2015) “Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior” en *Relieve: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Volumen 21, número 1, pp. 1-15.
- Cano, J. y J. L. Bernal (2014) “Relaciones entre los centros educativos y las familias: retos y oportunidades” en Bernal, J. L. (coord.); Cano, J. y J. Lorenzo *Organización de los centros educativos*. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza, Mira Editores, pp. 340-364.
- Carretero, M.; Asensio, M. y J. I. Pozo (1991) “Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence” en Carretero, M.; Pope, M.; Simons, R. J. y J. I. Pozo (eds.) *Learning and Instruction*. Volumen 3, Oxford, Pergamon Press.
- Carretero, M. y M. Limón (1993) “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales” en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Número 62-63, pp. 153-167.
- Carretero, M. (2011) “Comprensión y aprendizaje de la historia” en Rodríguez, L. F. y N. García (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cuauhtémoc, México, D. F., Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104.
- Cerezo, F. (2012) “Bullying a través de las TIC” en *Boletín científico Sapiens Research*. Volumen 2, número 2, pp. 24-29.

- Coloma, C. R. (2003) “La sociedad de la información y los retos para la enseñanza” en *Educación*. Volumen 12, número 23, pp. 67-78.
- Cros, A. (1996) “La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Número 17, pp. 22-29.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, Pearson.
- Escaño, J. y M. Gil de la Serna (2006) “Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar” en Torrego, J.C. (coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, GRAO, pp. 209-244.
- Escolano, A. (1996) “Maestro de ayer, maestros del futuro” en *Vela mayor. Revista ANAYA de Educación*. Número 3, pp. 41-48.
- Fernández, R. (2003) “Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI” en *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Volumen 11, número 1, pp. 4-7.
- González, I. (2002) “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico” en Martínez, P. (ed.) *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 1-72.
- Hallam, R. N. (1979) “Attempting to improve logical thinking in school history” en *Research in Education*. Nº 21, pp. 1-13.
- Imbernón, F. (1998) *La formación del profesorado*. Barcelona, Editorial Laia.
- Loewen, J. W. (1996) “Something Has Gone Very Wrong” en Loewen, J. W. (ed.) *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York, Touchstone, pp. 1-5.
- López-Facal, R. (2010) “Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales” en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Número 65, pp. 75-82.
- Marqués, P. (2000) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias formación*. [En Línea], disponible en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf [consultado el 25 de junio de 2017].
- Más, C.; Negro, A. y J. C. Torrego (2012) “Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula” en Torrego, J. C. y A. Negro (coords.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid, Alianza Ed., pp. 105-137.
- Molina, M.; Cañadas, M. C. y I. Segovia (2013) “Las diapositivas como apoyo al discurso oral en la docencia universitaria: perspectiva de los estudiantes en el

- marco de un proceso de mentorización” en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Volumen 17, pp. 359-371.
- Monereo, C, y J. C. Pozo (2001) “Competencias para sobrevivir en el siglo XXI” en *Cuadernos de pedagogía*. Número 298, pp. 50-55.
- Monereo, C. (2010) “Las competencias profesionales de los docentes” en *XIX Encuentro Práctico de Profesores ELE*. [En Línea], disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf> [consultado el 24 de junio de 2017].
- Nichol, J. y J. Dean (1997) *Developing Primary Teaching Skills*. London, Routledge.
- Oliva, A. y A. Parra (2004) “Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia” en Arranz, E. (ed.) *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid, Pearson, pp. 96-123.
- Pagès, J, y A. Santisteban (1999) “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas” en García, T. (coord.) *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño, Diada Editora, pp. 189-208.
- Pagès, J. (2009) “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década” en *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro II, Medellín, Universidad de Antioquía, pp. 140-154.
- Peel, E. A. (1971) *The nature of adolescent judgement*. London: Staples Press.
- Quinquer, D. (2004) “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación” en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Número 40, pp. 7-22.
- Rodríguez, N. (2006) “Bullying: un problema de todos” en *Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*. Número 2, pp. 70-73.
- Silva, I., y J. C. Torrego (2013) “Afrontar la disrupción para mejorar el clima de la clase” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 61, número 4 [En Línea], disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891889> [consultado el 18 de junio de 2017].
- Testu, F. (1994) “Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l’activité intellectuelle des élèves en Europe” en *Enfance*. Número 4, pp. 389-400.

- Thornton, S. J. (2008) "Continuity and change in social studies curriculum" en Levstik, L. y C. A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/Londres, Routledge, pp. 15-31.
- Torrego, J. C. (2006) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, Grao.
- Torrego, J. C. (2008) *El plan de convivencia*. Madrid, Alianza Ed.
- Zavala, D.; Muñoz, K. y E. Lozano (2016) "Un enfoque de las competencias digitales de los docentes" en *Revista Publicando*. Volumen 3, número 9, pp. 330-340.