



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Los retos del docente de Ciencias Sociales: las
nuevas demandas de la sociedad globalizada

Challenges of the Social Science teacher: new
demands in a globalized society

Autora

Irene Ángel-Alberola Laín

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Índice

Índice.....	1
Introducción.....	2
La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	3
Justificación de la selección de proyectos	16
Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados	17
Conclusiones.....	27
Bibliografía	29
Anexo 1. Unidad didáctica: la II Guerra Mundial	
Anexo 2. Proyecto de innovación-investigación: el concepto de Guerra Fría	

Introducción

Este trabajo es una reflexión de lo que me han aportado estos nueve meses de trabajo en los que he cambiado los manuales de Historia por los libros de educación y buenas prácticas para descubrir lo satisfactorio que es difundir algo de conocimiento a las mentes de los adolescentes aprovechando el espacio que dejan las redes sociales. También he descubierto lo complicado que resulta y la cantidad de tiempo que es necesario invertir para que una actividad realmente sea útil. Horas pensando cuál es la mejor manera de abordar el tema, diseñando la actividad, buscando recursos y preparando materiales; pero merece la pena cuando al llegar al aula los alumnos te miran con interés, o cara de desconcierto y aburrimiento, según el día, y algún avispaado hace una pregunta.

Pero lo más importante es que estos nueve meses me han aportado las herramientas para comenzar a formar mi carácter como docente, las bases de la que puede ser mi profesión; y me han hecho reflexionar sobre cuestiones que antes no valoraba o no me planteaba. A continuación, expongo las ideas que considero más relevantes en el perfil del docente y las reflexiones o conclusiones que me ha suscitado la puesta en práctica de la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación; unas experiencias que han contribuido a aumentar mi interés por la labor docente.

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

Los docentes del siglo XXI se enfrentan a una serie de retos que derivan de los tremendos cambios que se están produciendo en la sociedad. Las formas de socializarse y de comunicarse han cambiado rápida y definitivamente y ello se traduce en un nuevo perfil de alumnado, constantemente conectado a Internet, nuevos medios para transmitir la información y, en última instancia, nuevas propuestas en la concepción de la educación. En este sentido, la educación y, en consecuencia, los docentes deben adaptarse a esos cambios para dar respuesta a las necesidades de la nueva sociedad tecnológica (Bernal y Teixidó, 2012).

Hasta ahora, la función de la educación era transmitir una serie de conocimientos, considerados necesarios y básicos para la formación, que los estudiantes debían retener en su memoria para acceder a ellos cuando fuera necesario. Esta visión enciclopédica de la educación deriva de la dificultad de acceso a la información, que quedaba recogida en libros custodiados en bibliotecas cuya consulta, aunque no fuera de difícil acceso, si que resultaba poco práctica. En consecuencia, se hacía necesario recordar la mayor cantidad de información posible sobre un tema de interés.

Sin embargo, hoy en día cualquier persona tiene cantidades ingentes de información al alcance de su mano a través de cualquier herramienta tecnológica. Todos llevamos con nosotros un móvil, un ordenador o una tablet que en poco segundos nos proporciona el dato que estamos buscando. En consecuencia, la principal función de la educación tradicional ha perdido su sentido, en tanto que los estudiantes son capaces de encontrar en Internet cualquier información antes incluso de que el docente se la facilite.

Entonces, ¿cuál debe ser la función de la educación? La educación debe responder a la nueva realidad social profundamente marcada por la globalización, en cuya base se encuentran los conceptos de interconexión e interdependencia, que se desarrollan en todos los ámbitos, no solo en el económico, sino también en el político, social y cultural (Beck, 2002). En consecuencia, la educación debe proporcionar conocimientos socialmente útiles, más prácticos, interconectados y globalizados que permitan

desarrollar las capacidades que exige esa nueva realidad, como son la creatividad, la capacidad de trabajo en equipo, etc. (Bernal y Teixidó, 2012).

Se abre entonces un nuevo panorama para la educación que exige una reestructuración completa, desde los currículos hasta los centros pasando por los docentes. Es necesario repensar el currículo, en el que ya no prima tanto la cantidad de información y contenidos que se proporcionan, como la relevancia y la forma de desarrollar aprendizajes significativos. Para ello, se hace necesario partir de los conocimientos que los estudiantes ya poseen. Los estudiantes no son tablas rasas, sino que están constantemente bombardeados por información, por lo que lo más probable es que ya tengan nociones sobre el tema que se va a tratar.

El objetivo debe ser, por tanto, estructurar esas ideas, completarlas enseñando a discernir de manera crítica la información válida de la que no lo es y posteriormente comprenderla e interpretarla. En definitiva, enseñar a aprender para que en el futuro sigan haciéndolo, ya que el aprendizaje hoy en día no es una acción que se circunscribe a determinada etapa de la vida, sino que, en una sociedad en permanente cambio, continuamente es necesario aprender (Bernal y Teixidó, 2012).

Por su parte, los centros ya no son únicamente instituciones de enseñanza, sino que son espacios abiertos a la sociedad y la comunidad en la que se insertan y en los que todos pueden participar; porque la educación ya no se encierra en las aulas, sino que los lugares de aprendizaje son muchos y diversos y es necesaria la implicación de todos los agentes.

En este panorama de cambio, los docentes no son ni mucho menos ajenos a las nuevas demandas. En este sentido, el perfil que se requiere pasa por esa misma concepción globalizadora que antes se mencionaba en el sentido de que el centro ya no es el contenido, sino el alumno como sujeto integrado en una sociedad en la que se relaciona y aprende. La pregunta que se debe hacer el docente entonces, como dicen Bernal y Teixidó (2012), ya no es ¿qué voy a enseñar? sino ¿qué y cómo van a aprender los alumnos?

En consecuencia, las competencias que debe desarrollar un docente implican todas las dimensiones de la educación, desde el contexto legislativo y social hasta los aspectos más concretos del diseño y evaluación de actividades pasando por comprender a los

alumnos como sujetos sumergidos en el proceso de cambios físicos y psicológicos que es la adolescencia. En definitiva, se requieren docentes que, al igual que la educación, sean flexibles y capaces de orientar el aprendizaje de los alumnos hacia las demandas y necesidades de la nueva sociedad. A continuación, describiré cuáles son esas competencias que debe poseer un docente y que se han trabajado en este Máster, haciendo hincapié en aquellas ideas que para mí tienen una mayor relevancia en el desarrollo de criterios profesionales.

La primera de las competencias es la que tiene que ver con todo lo relacionado con el contexto de la actividad docente en todos los niveles, el marco legal estatal de la enseñanza, los procesos sociales que definen la sociedad actual y el contexto específico de cada zona. Esta competencia se concreta en la asignatura Contexto de la actividad docente, que se imparte durante el primer cuatrimestre de este Máster, y que se divide, a su vez, en dos áreas. Una de ellas es Didáctica y organización educativa, en la que se tratan todos los aspectos relacionados con la legislación y el Centro como institución, y la otra es Sociología, desde donde se aportan las herramientas necesarias para comprender los procesos sociales que experimenta la sociedad en la que se inserta el centro.

Comprender las características del contexto en el que se desarrolla la actividad docente es fundamental para el buen desempeño de la misma, ya que solo cuando se conoce el entorno se puede actuar en consecuencia y desarrollar un modelo de enseñanza más efectivo. Este contexto comprende desde las políticas educativas desarrolladas por el Estado que afectan por igual a todos los territorios hasta la realidad social a la que se enfrentan los alumnos y marca su forma de entender el entorno en el que se relacionan. Y, aunque a priori puede parecer que no tienen ningún punto de conexión, ambas afectan por igual a la actividad docente, ya que no dejan de ser el reflejo de la sociedad.

En mi opinión, una de las ideas que más destaca en relación con esta competencia es la importancia de comprender el marco legal en el que se encuadra la práctica docente y de entenderlo como el reflejo de una política educativa que responde a una serie de objetivos, los cuales no siempre van en beneficio de los estudiantes, sino que muchas veces responden a intereses de tipo político o económico. Ello no deja de ser,

por otra parte, un reflejo de las tendencias sociales a escala global, dentro de las cuales por supuesto se incluye España.

En este sentido, en materia de políticas educativas, en la actualidad hay una clara preeminencia de las políticas neoliberales materializadas, en el caso de España, en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE). En ella se hace patente una característica común a este tipo de políticas y es la contradicción entre el discurso oficial, según el cual se pretende que todos los estudiantes lleguen al máximo de sus posibilidades desde sus propias capacidades, y la realidad, donde lo cierto es que el sistema es el mismo para todos y en él solo se busca la excelencia (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014).

Conocer esta realidad, el proceso que ha llevado a ella y las tendencias futuras y sobre todo mirarla con ojos críticos me parece un aspecto fundamental del perfil del docente porque solo así se consigue una opinión fundada sobre la que asentar las bases de la práctica que se desarrollará durante la carrera profesional. A este respecto, cabe apuntar que no solo es necesario conocer las tendencias estatales o globales a mayor escala, sino también conocer el sistema en sus implicaciones locales, es decir, el funcionamiento de los centros a nivel particular, ya que es la mejor manera de interactuar en él y tratar de mejorarlo.

Este último es un factor importante también para conseguir la implicación del profesorado, ya que, aunque las directrices están claramente establecidas desde el Estado, existe cierto margen en el cual las personas que componen el centro pueden maniobrar para desarrollar dinámicas de funcionamiento diferentes (Bernal et al., 2014). Así, se puede conseguir que los docentes se sientan más motivados a desarrollar su actividad si participan de las decisiones, propuestas o actividades del centro y contribuir de esta manera a mejorar la enseñanza.

Estas serían las cuestiones que tienen más que ver con el área de Didáctica y organización educativa pero, como ya he mencionado antes, el contexto en el que se desarrolla la actividad docente no engloba solo las cuestiones legislativas y organizativas, sino también la sociedad tanto a nivel global, es decir, las tendencias sociales a escala mundial o estatal, como local; en tanto que este constituye el entorno más cercano que influye a los estudiantes y en el que interactúan.

Por tanto, referido más concretamente a la implicación sociológica del contexto de la actividad docente, me parece relevante destacar la idea de que el centro no es un lugar aislado, sino que está directamente relacionado con el entorno en el que se sitúa y a mayor escala en una sociedad tremendamente influida por los procesos de cambio y que desarrolla una cultura común. En este sentido, el centro no es ajeno a las cuestiones políticas o económicas que acontecen, sino que, lejos de ello, es un reflejo de la realidad y los docentes deben ser conscientes de ello. En palabras de Henry Giroux:

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. (Giroux, 1990, pp. 177)

Por ello, considero muy relevante la formación en este tipo de conocimientos para que los docentes sean conscientes de la dimensión de su trabajo. En este sentido, la comprensión de los procesos sociales de cambio que afectan a la educación, como los que se apuntaban al inicio de este epígrafe, el conocimiento de la implicación que tiene la escuela, entendida como espacio de educación, en la socialización de los agentes que interactúan en ella y su papel preeminente en las dinámicas de reproducción social contribuyen a esa toma de conciencia por parte del profesorado de las implicaciones de su labor docente.

Pero no hay que olvidar que el objetivo último de esa implicación social es la posibilidad de mejora a la que se puede contribuir proporcionando una educación adecuada a las necesidades de quien va dirigida para poder convertir las dinámicas de reproducción social en dinámicas de transformación en las que participa toda la

comunidad educativa, especialmente las familias, el principal agente de socialización de los estudiantes. En definitiva, la Sociología permite conocer el contexto social y el papel que el profesorado tiene en él para poder actuar en consecuencia y contribuir a mejorar la situación.

La segunda de las competencias que tiene que desarrollar un docente tiene que ver con la creación de un clima de convivencia propicio, estimulante y formativo para el desarrollo de las actividades académicas, así como orientar a los alumnos tanto académica como profesionalmente teniendo en cuenta sus características personales. Esta competencia se corresponde con la asignatura del Máster denominada Interacción y convivencia en el aula que se imparte durante el primer cuatrimestre. Dicha asignatura se divide en dos áreas, a saber, una dedicada a la rama de la Psicología evolutiva y otra a la Psicología social.

Personalmente, considero que esta asignatura tiene una especial relevancia en tanto que ayuda a comprender que los estudiantes de Secundaria y Bachillerato se encuentran inmersos en todo el proceso de cambios físicos, psicológicos y sociales que es la adolescencia, lo cual conlleva una serie de comportamientos que es necesario entender y saber tratar para poder crear un ambiente de convivencia adecuado. De todos estos cambios, los que más afectan al aula son los sociales, en tanto que los adolescentes, con sus nuevos cuerpos y características, están rediseñando su forma de mostrarse al mundo y de interactuar con sus iguales pero también con los adultos, lo cual puede acarrear problemas con padres, profesores, etc.

Sin embargo, estas nuevas conductas, que pueden ser problemáticas o no, son en realidad un reflejo del interior del individuo, es decir, el resultado de los cambios psicológicos que experimenta. En este sentido, Nasio (2012) hace un buen retrato de la conducta de un adolescente:

El joven muchacho o la chica de hoy es un ser trastornado que, alternativamente, se precipita alegre hacia adelante en la vida, luego de pronto se detiene, agobiado, vacío de esperanza, para volver a arrancar inmediatamente llevado por el fuego de la acción. Todo en él son contrastes y contradicciones. Puede estar tanto agitado como indolente, eufórico y deprimido, rebelde y conformista, intransigente y decepcionado; en un momento entusiasmado y, de golpe, inactivo y desmoralizado. A veces, es muy

individualista y exhibe una vanidad desmesurada o, por el contrario, no se quiere, se siente poca cosa y duda de todo. (Nasio, 2012, pp. 17)

El docente tiene que ser consciente del sufrimiento difuso que sufre el adolescente a consecuencia de la nueva situación en el mundo que está adquiriendo y saber cómo actuar ante ellos para poder ayudarlo a gestionar ese malestar del que no es consciente pero que le incita a llevar a cabo determinados actos impulsivos (Nasio, 2012). En este punto, la orientación y la acción tutorial juegan un papel fundamental en tanto que su objetivo es guiar al alumno en todos los aspectos y dimensiones de su desarrollo, tanto afectivos, cognitivos y sociales, como académicos y profesionales. (Torrego, Gómez, Martínez y Negro, 2014)

Este es otro de los puntos o ideas que me gustaría destacar de esta competencia y en concreto de la asignatura de Interacción y convivencia en el aula, ya que considero que la puesta en valor de la orientación y la acción tutorial es fundamental para el desarrollo como docente. No en vano, es un aspecto de la docencia que compete a todos los profesores en todos los niveles, aunque en ocasiones este principio parezca desvirtuado, y, en general, a todos los agentes que intervienen en la educación del alumno. Si bien es cierto que el tutor es la figura en la que se concreta la acción tutorial, todos los docentes por el mero hecho de serlo tienen esta competencia. (Bisquerra, 2012)

Las actuaciones que se llevan a cabo dentro de la acción tutorial responden a un plan diseñado por todo el Claustro de profesores con el asesoramiento del Departamento de Orientación, el Plan de Orientación y Acción Tutorial, lo cual pone de manifiesto la implicación de todos los profesores en ese cometido (Bernal et al., 2014). Sin embargo, la orientación a un grupo o a un alumno de forma más concreta y directa, ya sea personal, académica, profesional o social, debe partir del conocimiento individual de quienes lo forman, es decir, el docente tiene que tener la capacidad de observar lo que está sucediendo, cómo interactúan los estudiantes, cómo se expresan, etc. para poder contribuir a su formación personal integral y a dar cohesión al grupo. (Torrego et al., 2014)

Respecto a ese ámbito grupal, del que se encarga el área de Psicología social, me gustaría destacar el valor que tienen para el docente los conocimientos sobre cómo se

crean los grupos, cómo se estructuran y cómo se comportan, haciendo especial mención a la prevención y resolución de conflictos. Respecto a la prevención, un buen método para evitar la creación de conflictos es elaborar las normas del aula de manera participativa, de modo que todos las conocen y las sienten como propias al haberse creado con el consenso de todos, de manera que su incumplimiento se convierte en una falta de lealtad consigo mismo y con sus compañeros. (Torrego et al., 2014)

No obstante, si a pesar de ello surgen conflictos, Uruñuela (2016) plantea la existencia de dos modelos de actuación en función de cómo se aborden los conflictos, a saber, el punitivo sancionador o reactivo y el proactivo o preventivo. La idea que se resaltaba anteriormente de la elaboración cooperativa de las normas va en la línea del segundo de los modelos, el proactivo, que, en mi opinión, responde mejor a la idea de la formación integral de los alumnos en el sentido de que los habitúa a ser autónomos y dirigir su vida de acuerdo a valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo, el compromiso etc. En este sentido, las normas y los conflictos se asumen como parte de la interacción y se ven como algo positivo que ayuda a mejorar la cohesión y la convivencia del grupo.

Tras haber analizado el contexto en el que se desarrolla la actividad docente y conocer la realidad de los estudiantes, en el sentido de ser conscientes del momento de cambios de diversa índole que atraviesan y las implicaciones que ello tiene, y de tener las herramientas para crear un buen clima de convivencia basado en valores como el respeto y la tolerancia, el docente también tiene que saber cuáles son y cómo se desarrollan los procesos que intervienen tanto en la enseñanza por parte del profesor como en el aprendizaje por parte de los alumnos.

Por tanto, la tercera de las competencias que debe desarrollar un docente es la que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que debe ser consciente de los factores que interactúan intrínseca y extrínsecamente en el aprendizaje del alumno para proponer modelos o estrategias de enseñanza acordes a sus características con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo sustentado en la reflexión. Esta competencia se concreta en la asignatura Procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollada durante el primer cuatrimestre del Máster.

Dentro de todos los aspectos que engloba esta competencia y, en consecuencia, esta asignatura, me gustaría destacar tres ideas que considero fundamentales para alcanzar el objetivo que se enunciaba anteriormente de conseguir que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo. La primera de ellas es la importancia de la motivación, un concepto extremadamente complejo por la cantidad de factores que intervienen en él. La motivación no es solo una cuestión de notas, resultados u obligaciones, sino que es un proceso continuo que se debe ir alentando constantemente a través de multitud de mecanismos. (Marrasé, 2013)

El alumno puede sentirse más o menos motivado respecto a una asignatura dependiendo de la materia que se trate, qué contenidos se trabajen y cómo o por cuestiones externas, como recompensas. En la primera cuestión, el docente tiene una implicación importante en el sentido de que puede buscar maneras de abordar la materia que resulten más atractivas a sus estudiantes; pero la verdadera forma de motivar y alentar a un alumno es que como docentes estemos activos y optimistas y seamos capaces de transmitir ese entusiasmo a los estudiantes y así contagiarles el interés por aprender (Marrasé, 2013).

No obstante, no todos los estudiantes tienen las mismas características, cada uno es singular y tiene sus propias maneras de afrontar los problemas, abordar nuevas empresas, reaccionar ante determinadas actitudes, etc. Es aquí donde entra en juego la capacidad del docente de observar el grupo, las redes emocionales que se establecen en el aula, conocer a sus alumnos y diseñar estrategias personales que les permitan avanzar en el aprendizaje de la manera más adecuada sin descuidar el objetivo último, conseguir un todo armónico. (Marrasé, 2013)

La idea de que no todos los estudiantes se motivan igual enlaza directamente con la segunda de las ideas que me gustaría destacar respecto a esta competencia y es la importancia de adecuar la enseñanza a las características de los estudiantes. El modelo educativo es el mismo para todos pero los estudiantes no son iguales; cada uno tiene su manera de acceder a la información, procesarla, integrarla en sus estructuras mentales y expresarla. En este sentido, es tarea del docente observar cómo aprenden sus alumnos para adecuar los contenidos, las dinámicas y la evaluación y conseguir un aprendizaje realmente significativo.

Por ejemplo, un buen método para ello es el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje. En él, se proponen cuatro formas mediante las cuales los estudiantes asimilan mejor los contenidos, a saber, el estilo activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático. Conocer la manera en la que los alumnos prefieren acceder a los conocimientos resultará muy útil a la hora de plantear las sesiones, ya que si la mayoría de los estudiantes son activos, se podrán desarrollar metodologías que impliquen un mayor trabajo por su parte; pero si, en cambio, los estudiantes presentan un estilo reflexivo, las clases expositivas serán un mejor método para conseguir su aprendizaje.

El estilo de aprendizaje, la metodología utilizada, la motivación de los estudiantes y otros tantos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje incidirán de manera determinante en la evaluación, la tercera idea que me gustaría resaltar en relación a esta competencia. Tradicionalmente, la evaluación ha tenido un sentido cuantificador; padres y alumnos buscan un resultado numérico que determine la cantidad de conocimientos que han sido capaces de retener. Así, en lugar de aportar información sobre los aspectos a mejorar o reforzar, se convierte en un método de clasificación. De este modo, se pierde el verdadero potencial de la evaluación y es que puede ser el mejor instrumento de mejora.

Las nuevas metodologías y las nuevas concepciones respecto a la formación de la persona abogan más por la evaluación formativa, que pone el acento en los procesos educativos para poder introducir los cambios necesarios en la práctica docente y conseguir así experiencias de aprendizaje exitosas que al mismo tiempo resulten motivantes y ayuden al alumno a crecer personalmente. Por tanto, cualquier cambio en la educación pasa necesariamente por modificar el sistema de evaluación en tanto que una evaluación bien planteada puede ser la mejor herramienta para optimizar esos procesos educativos y mejorar el aprendizaje. (Casanova, 1998)

Una vez que se conocen los procesos que implican tanto la enseñanza como el aprendizaje, el docente ya se puede centrar en su área o materia y comenzar a plantear el modo en el que impartirá la asignatura. Por tanto, la cuarta de las competencias se centra ya de manera concreta en la especialidad, en este caso Historia, y comprende todo lo relacionado con el diseño curricular, instruccional y el desarrollo de actividades para el aprendizaje.

En el Máster, esta competencia se desarrolla a través de tres asignaturas, a saber, Diseño curricular, Fundamentos de diseño instruccional y Diseño, organización y desarrollo de actividades. La dimensión de esta competencia, por tanto, es mucho mayor, dado que engloba todo el proceso de diseño: seleccionar los contenidos que se pretende que los estudiantes aprendan, temporalizarlos a lo largo del curso, seleccionar las metodologías que se van a utilizar, planificar las actividades que se van a llevar a cabo, etc. Esta es, por tanto, una competencia fundamental en todo docente.

En el diseño curricular e instruccional, las Ciencias Sociales y en especial la Historia el docente encuentra sus mayores retos debido a varias cuestiones. El primero de ellos es la dificultad para delimitar el currículo. En este sentido, Gilbert (2011) afirma que la dificultad de la Historia se encuentra en que la disciplina abarca todos los hechos acontecidos en el pasado y no proporciona criterios claros sobre lo que es realmente valioso. En consecuencia, los currículos de Historia aparecen sobrecargados de contenidos que muchas veces no guardan un sentido o conexión claros entre sí y ello tiene repercusiones negativas tanto para los estudiantes como para la materia en sí.

En relación con esto último se encuentra el segundo de los retos y es que la visión que los estudiantes y, en general, la sociedad tiene de la Historia es la de una materia aburrida que no tiene que ser comprendida, sino memorizada y cuya función principal es adquirir sabiduría (Prats, 2000). Ello se debe en gran parte al planteamiento que se hace de la asignatura y a las metodologías que se utilizar para transmitir la información, más relacionadas con el método tradicional de la clase magistral.

Por tanto, los retos a los que se enfrenta el profesor de Historia en este ámbito son, en primer lugar, reflexionar sobre qué es realmente valioso que aprendan los estudiantes (Schubert, 2009); y, en segundo lugar, pensar sobre cuál es la mejor manera de hacer llegar, de transmitir y de conseguir que los estudiantes asimilen esa información. Esto último pasa por el conocimiento profundo de las diferentes teorías de aprendizaje y metodologías para después poder seleccionar la que más se adecúe a los contenidos seleccionados o al estilo de aprendizaje del grupo; en definitiva, que se adapte al entorno.

Una vez que se han definido los contenidos y las orientaciones metodológicas, la tarea se centra en diseñar las actividades a través de las cuales los estudiantes van a

adquirir los conocimientos. La influencia de las teorías constructivistas en la educación hace que cada vez se apueste más por el uso de metodologías activas que, si no pueden llevarse a cabo de manera literal, sirven como base a actividades que buscan que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento.

En Ciencias Sociales, de acuerdo con lo trabajado en la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades, estas metodologías activas pasan por la puesta en valor y el uso de las fuentes propias de las disciplinas, es decir, las fuentes históricas (documentos, textos mapas etc.) en el caso de la Historia y las herramientas del geógrafo para esta materia. Se trata, en definitiva, de que los estudiantes se acerquen a la verdadera naturaleza de las Ciencias Sociales, desarrollen el pensamiento histórico y geográfico, siguiendo un procedimiento parecido al de los profesionales. De este modo, los estudiantes comprenden mejor la materia y consiguen un aprendizaje significativo bien fundado e integrado al tiempo que la asignatura resulta mucho más motivante.

Finalmente, la quinta competencia que debe desarrollar todo docente tiene que ver con la mejora del propio trabajo como profesional de la educación y consiste en la evaluación, la investigación y la innovación en los procesos de enseñanza. Toda actividad o propuesta es susceptible de ser mejorada y, en consecuencia, esta competencia desarrolla la capacidad de observar el propio trabajo y el de los alumnos con el objetivo de poder llevar a cabo mejoras que constituyan un beneficio para el aprendizaje de los estudiantes.

Dichas mejoras pasan por comprender mejor la forma en la que los estudiantes adquieren el conocimiento, es decir, qué procesos mentales intervienen en la asimilación de nuevos contenidos e información. En este sentido, en el aprendizaje de las Ciencias Sociales se presenta un reto y es que los estudiantes no comprenden los conceptos sobre los que se asienta el discurso y que son, en última instancia, el andamiaje sobre el que se construye el conocimiento y permite interpretar la realidad; si esa estructura no está adecuadamente formada, la adquisición de nueva información relacionada no se puede producir, reduciendo el aprendizaje a la memorización. (Nichol, J. y Dean, J., 1997)

Por ello, desarrollar actividades encaminadas a comprender la manera en la que los estudiantes asimilan la información que se les facilita no es en ningún caso una pérdida

de tiempo, sino una forma de mejorar la enseñanza; ya que, una vez que se conozcan los procesos que desarrollan, se podrán diseñar actividades mejor dirigidas y planteadas que facilitarán el aprendizaje de la materia.

Por otra parte, también es importante que el docente sea capaz de evaluar no solo el trabajo de los alumnos, sino también el propio mediante la reflexión y la autocrítica. Establecer unos objetivos claros en la actividad o la propuesta que se lleva a cabo ayuda a realizar posteriormente la evaluación y la autoevaluación con el objetivo de detectar qué puntos no han funcionado todo lo que bien que se pretendía o reflexionar sobre posibles mejoras para el futuro.

Por último, dentro de esta competencia también se encuentra la iniciativa de cada docente de conocer y aplicar propuestas de innovación y buenas prácticas relacionadas con la propia disciplina. Por ejemplo, Prats (2011) proporciona multitud de ideas y recursos para innovar en la enseñanza de las Ciencias Sociales que se centran sobre todo en el uso de evidencias y recursos propios de las disciplinas que comprenden las Ciencias Sociales. Asimismo, también es muy importante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que son un buen medio para llegar a los alumnos que ya son nativos digitales.

En definitiva, la educación y el perfil del docente están cambiando en los últimos años para adecuarse a las necesidades de una nueva sociedad y de un nuevo perfil de alumnado conectado constantemente a las nuevas tecnologías y que entiende el mundo como un todo globalizado. La nueva concepción de la educación pone en el centro al alumno y su proceso de aprendizaje y exige que el docente desarrolle una serie de competencias que le proporcionen una visión integral de la educación, de la que su disciplina es una parte muy importante pero no la única.

Justificación de la selección de proyectos

Los proyectos que he seleccionado para este trabajo son la Unidad didáctica y el proyecto de investigación-innovación educativa. Las razones por las cuales los he elegido son varias. En primer lugar, considero que son los dos trabajos que mayor relación tiene con la práctica docente, en tanto que implican la planificación y diseño de actividades que posteriormente se llevan al aula. Esta es precisamente la segunda de las razones y es que durante el Practicum he podido llevar a la práctica ambos trabajos y comprobar si el planteamiento ideado era el correcto, las reacciones de los estudiantes, cuestiones a tener en cuenta y mejorar para el futuro, etc.

Finalmente, estos proyectos son los que me han resultado más motivantes e interesantes por tener una mayor relación con la práctica docente, por los temas sobre los que versan y por la implicación que conllevan en el sentido de que son los que requieren una mayor preparación, tiempo de búsqueda de información, de recursos, etc. Por tanto, considero que ambos trabajos son la mejor base sobre la que desarrollar la reflexión acerca de la práctica docente.

Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados

Los proyectos seleccionados, como ya he mencionado anteriormente, son la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación educativa desarrollado en el marco de la asignatura Evaluación, innovación docente e investigación educativa. El tema central del primero de ellos es la II Guerra Mundial, abarcando bajo este título sus causas, desarrollo y consecuencias. Dicha unidad está diseñada para 1º de Bachillerato, concretamente el grupo de 1º de Bachillerato BC del Instituto de Enseñanza Secundaria Jerónimo Zurita, donde se puso en práctica el trabajo.

Por su parte, el proyecto de innovación-investigación educativa tiene como centro el concepto de Guerra Fría. Este proyecto parte de uno de los retos o problemas a los que se enfrenta el profesor de Ciencias Sociales que se explicaban anteriormente y es la falta de comprensión que los alumnos tienen de los conceptos que forman el conocimiento en las Ciencias Sociales. En este sentido, este proyecto tenía por objetivo averiguar hasta qué punto los estudiantes comprenden determinadas dimensiones que forman el concepto de Guerra Fría utilizando la metodología *Learning Cycle*, basada fundamentalmente en el uso de experiencias, entendiendo como tal fuentes de distinto tipo, a partir de las cuales los estudiantes reflexionan y construyen el conocimiento.

Estos proyectos han supuesto para mí la primera toma de contacto con el mundo de la docencia, tanto con la materia como los alumnos y el entorno que los rodea, y me han permitido conocer de cerca el funcionamiento de la enseñanza, es decir, ver en la práctica las cuestiones teóricas que se habían tratado en las sesiones del Máster. Asimismo, su diseño y desarrollo ha conllevado una profunda reflexión sobre distintos aspectos de la Historia y de la propia enseñanza que creo que me han enriquecido notablemente.

A la hora de abordar la preparación de ambos proyectos, aunque sobre todo la unidad didáctica, la primera cuestión que se me planteó fue cómo hacer el contenido accesible pero a la vez motivante para los estudiantes. En este sentido, tanto la II Guerra Mundial como la Guerra Fría abarcan un periodo de tiempo bastante largo pero sobre todo una cantidad tremenda de ámbitos (económico, político, social, cultural, etc.) dentro de cada cual se suceden multitud de acontecimientos, lo cual dificulta de manera notable el aprendizaje.

En este sentido, una de las primeras conclusiones que extraje fue que prefería que los estudiantes comprendieran aquello que les estaba explicando que la memorización de todos los hechos sucedidos. Es decir, quise poner en valor los procesos históricos que llevaron a la II Guerra Mundial y los que esta desencadenó posteriormente frente a las fechas, los lugares y los personajes que tradicionalmente han sido el centro de todo temario bélico.

Sin embargo, la cuestión no fue tan sencilla, ya que la realidad de las aulas todavía está fuertemente marcada por el modelo tradicional memorístico y la clase explicativa. Los estudiantes están habituados a que las sesiones consistan fundamentalmente en la explicación por parte del profesor y la realización de una serie de ejercicios o comentarios de texto que en su mayoría son los recogidos en el libro. Si bien es cierto que estos han cambiado en buena medida su formato para adaptarse a las nuevas demandas, reduciendo el texto y aumentando el espacio para documentos e imágenes, en mi opinión, no terminan de alcanzar el punto de adecuado; pero este es otro punto de reflexión distinto al que nos ocupa.

Regresando a las sesiones, planteé varias de ellas centradas en el comentario de imágenes o mapas y, aunque la mayoría reconocía que estas clases les resultaban más interesantes y entretenidas, al final de la unidad todo se reducía a la pregunta de qué entra para el examen. Algo parecido sucedía en la dinámica de la Guerra Fría; en este caso, el objetivo central era que mediante su reflexión individual alcanzaran el conocimiento sobre el tema, pero en la mayoría de las ocasiones los estudiantes buscaban que fuera yo quien les diera la respuesta correcta a la pregunta planteada, sobre todo en la primera sesión de la experiencia.

En definitiva, los estudiantes están demasiado acostumbrados a los exámenes reproductivos y la evaluación cuantitativa y se preocupan más por aprenderlo todo que por comprender aquello que están leyendo o razonar lo que están escribiendo. Tuve oportunidad de corroborar esta afirmación tanto en el examen de la unidad didáctica como en el proyecto de innovación pero de una manera diferente, en tanto que ambas experiencias me aportaron las dos perspectivas del tema.

Respecto al examen de la unidad didáctica, la pregunta referida a las causas de la II Guerra Mundial pretendía que relacionaran las causas estructurales o a largo plazo entre

sí, es decir, el objetivo era que demostraran si habían sido capaces de comprender la forma en la que se interrelacionan los acontecimientos y se influyen unos a otros con una visión más global. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron puramente enumerativas y descriptivas; los estudiantes conocían perfectamente cuáles eran las causas pero no eran capaces de establecer conexiones entre ellas. En este punto también cabe apuntar que quizá la explicación resultó algo insuficiente o que podría haber hecho más hincapié en el tema.

Por otra parte, en la experiencia de innovación-investigación pude comprobar el otro lado de la situación. Dado que los alumnos no tenían la presión de la nota porque el trabajo no era relevante en la puntuación final, cuando se habituaron al sistema de trabajo y la dinámica reflexionaron más profundamente sobre las cuestiones que se planteaban. Dejaron de lado la memorización y, en su mayoría, llegaron al fondo del contenido con una visión más integradora y global del concepto.

Por tanto, pude concluir que cuando se resta importancia al resultado, los estudiantes se relajan y centran más su atención en comprender aquello que se está explicando. Esto está íntimamente relacionado con el tema de la evaluación. De acuerdo con la afirmación que apuntaba anteriormente de Casanova (1998), el sistema de evaluación es la herramienta más útil para afrontar este reto, que los estudiantes dejen de lado la calificación final y se centren en su propio aprendizaje.

Si en lugar de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en conseguir un resultado medible, ese proceso fuera en sí el objeto de evaluación, es decir, si a lo largo del mismo este se fuera reforzando, corrigiendo o redirigiendo, finalmente resultaría mucho más efectivo al tiempo que los estudiantes se sentirían mucho más motivados al ir recibiendo constantemente valoraciones.

No obstante, esta posibilidad encuentra su inconveniente en el currículo oficial, donde, aunque se aboga por metodologías encaminadas a conseguir un aprendizaje significativo, priman los estándares de aprendizaje objetivos y medibles. En este sentido, durante la estancia en el centro tuve ocasión de charlar con los profesores y comprobar que existía cierta desorientación y malestar sobre algunas cuestiones en esta materia, sobre todo entre quienes impartían clase a 4º de la ESO y no sabían si se iban a tener que enfrentar a la prueba de reválida.

Por tanto, en el currículo existe una disyuntiva entre lo planteado en las cuestiones iniciales, la introducción, las orientaciones metodológicas y las competencias, y los apartados de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que dificulta el planteamiento de las asignaturas. Esta disyuntiva es la que se traslada a las aulas, donde además de cuestiones legislativas, también interactúan otros muchos factores que son los que terminan por definir el modelo de asignaturas.

Dichos factores son, entre otros, el tipo de centro, el alumnado, las instalaciones y la disponibilidad de tiempo. Respecto a este último, es quizá el mayor condicionante que se encuentra el profesorado y sobre todo el de Ciencias Sociales debido precisamente a uno de los problemas que apuntaba en el apartado anterior; la inmensidad de contenidos que puede abarcar la disciplina y que obligan a realizar una selección fruto de una reflexión crítica fundada.

El docente de Ciencias Sociales debe valorar qué es realmente relevante que aprendan sus estudiantes para acotar el gran volumen de contenidos de su materia y posteriormente reflexionar sobre cuál es el mejor modo de que los alumnos accedan a la información. En este último punto es donde entra en juego el factor tiempo y es que si el volumen de contenidos es muy grande, sobre todo si se toma de referencia el del currículum oficial, la posibilidad de poner en práctica metodologías activas que favorezcan el aprendizaje significativo se reduce notablemente.

Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o en problemas o el aprendizaje cooperativo, requieren una cantidad de tiempo, tanto de preparación como de puesta en práctica, mucho mayor que el método de aprendizaje tradicional o enciclopédico. Por tanto, si la cantidad de contenidos es muy grande, se tenderá a una orientación más tradicional que conlleva una evaluación final sumativa frente al modelo formativo que permiten otro tipo de metodologías en las que el profesor orienta el trabajo de los estudiantes.

Los alumnos son el otro gran condicionante a la hora de diseñar una asignatura y es que su actitud, sus capacidades, su carácter, su participación, su forma de aprender etc. inciden de manera directa en el desarrollo de las sesiones en tanto que son quienes determinan un tipo de actividad resulta efectivo o no, les motiva, etc. A este respecto, el perfil del alumnado del grupo al que impartí clase durante el periodo de prácticas,

predispuesto, con un buen nivel académico e interesado por su aprendizaje, me permitió plantear actividades más participativas y dinámicas.

Dado que ya había estado en contacto con ellos durante el periodo del Practicum I y había observado su actitud, comportamiento y método de trabajo, cuando tuve que diseñar la unidad didáctica decidí enfocarla más hacia cuestiones de tipo práctico, como el comentario de textos, mapas o imágenes, dedicando sesiones enteras únicamente a este tipo de actividades. Asimismo, esa buena predisposición de los estudiantes hizo que la puesta en práctica del proyecto de innovación-investigación fuera un éxito y resultara muy bien valorada por los propios alumnos, que en su mayoría afirmaron que repetirían una experiencia de este tipo.

No obstante, los estudiantes no solo condicionan el tipo de actividad, sino también el tipo de evaluación. En este sentido, creo que están demasiado habituados a las evaluaciones tradicionales a través de exámenes y algún trabajo y en cierta manera es lo que reclaman, tanto ellos como sus familias, y esto también condiciona al profesorado. Durante el periodo de prácticas tuve ocasión de comprobar esta afirmación tanto en la unidad didáctica como en el proyecto de innovación.

Durante las primeras sesiones sobre la II Guerra Mundial, los alumnos estaban más relajados y participaban más pero a medida que se fue acercando la fecha del examen la pregunta de qué entra para el examen y qué hay que estudiar se repetía con mayor frecuencia; hasta el punto de que los últimos días tenía que dedicar tiempo en cada clase a explicar qué tenían que estudiar y qué no y aclarar dudas sobre algunos epígrafes del libro que contenían resúmenes del tema y que, lejos de aclararles las ideas, les resultaban muy confusos.

A este respecto, causó mucha confusión el hecho de que las causas de la II Guerra Mundial no se tenían que estudiar del libro, sino del esquema que se había completado y trabajado en clase, lo cual también lleva a concluir que si no tienen un texto claramente escrito y cohesionado, como puede ser el libro, no saben cómo afrontar el estudio ni cómo conectar la información. En este sentido, cuando en el examen pregunté precisamente ese esquema pude comprobar que efectivamente no son capaces de elaborar un discurso propio a partir de los contenidos, sino que antes deben leerlo y memorizarlos en mayor o menor medida.

Por otra parte, el primer día del proyecto de innovación, en el que explique en qué iba a consistir el trabajo, la primera pregunta fue que si la materia iba para examen. En ese momento tuve algo de miedo, ya que, como no iban a obtener calificación de la experiencia, cabía la posibilidad de que se relajaran y no se implicaran en la reflexión y las respuestas. Afortunadamente, la reacción fue la contraria y es que, como estaban más relajados sin la presión de la nota, pensaban más libremente y construían sus propios discursos.

En definitiva, existe una tremenda disyuntiva entre lo que se podría denominar la teoría, es decir, la voluntad de avanzar hacia un tipo aprendizaje más significativo que parta de los conocimientos iniciales de los estudiantes y que construya redes de conocimiento coherentes y fundadas y la práctica docente diaria tremendamente marcada por una serie de factores, desde legislativos hasta personales tanto de docentes como de estudiantes, que hacen que resulte complicado llevar al aula los preceptos de una educación global.

Debido a la gran cantidad de elementos que interactúan en esta realidad, superar dicha disyuntiva pasa por realizar un cambio en todos los niveles; estatal en materia de políticas educativas, legislativo en tanto que es necesario revisar el currículum oficial, personal en el ámbito docente para impulsar el uso de nuevas metodologías que hagan del alumno el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y personal también de los estudiantes, ya que si son el centro de la labor docente deben estar de acuerdo con aquello que se plantea.

En el currículum es precisamente donde las Ciencias Sociales tienen su mayor reto pero ya no solo a nivel de contenidos, que serían el tipo de cambios que se podrían realizar más a corto plazo, sino a nivel de concepción de la materia. El currículum de Ciencias Sociales se concibe a grandes rasgos como una acumulación de información, lo cual dista en buena medida de la naturaleza de las disciplinas. En este sentido, ni la Historia es un cúmulo de acontecimientos, ni la Geografía el análisis del clima, ni la Historia del Arte una sucesión de estilos; entonces, no tiene sentido que los estudiantes lo aprendan como tal.

Por ello, considero que es necesario repensar el currículum y enfocarlo más hacia la propia naturaleza de las disciplinas para que los estudiantes realmente conozcan en qué

consiste el trabajo del historiador o del geógrafo y cuál es la relevancia de la asignatura. Esto pasa por poner en valor el trabajo con las fuentes e instrumentos propios de la disciplina para a partir de ellos construir un conocimiento fundado, cohesionado que proporcione una estructura sobre la que se pueda construir el conocimiento posterior y desarrolle una capacidad crítica para ver el mundo y los procesos que se suceden.

En la unidad didáctica, como ya he mencionado anteriormente, abogué en buena medida por trabajar con documentos para mostrar el valor práctico de los contenidos teóricos pero también para que fueran conscientes del potencial de los textos, las imágenes o los mapas. A este respecto, tanto por mi propia experiencia como estudiante como por lo que pude observar en el centro de prácticas, creo que existe una tendencia generalizada a concebir los documentos como un objeto de comentario de texto o de imagen pero no a considerarlos por el valor que aportan. Además, existe cierta reticencia por parte de los estudiantes porque lo consideran difícil, aburrido o una pregunta muy larga en el examen. Creo que es necesario romper esas barreras llenas de reticencias y mostrar el valor propio de las evidencias.

No obstante, existe una cuestión muy curiosa y es que los estudiantes consideran que los comentarios son difíciles o aburridos pero el trabajar los documentos de una manera más distendida afirman que aprenden mejor y es una clase más entretenida. Esto es lo que sucedió tanto en la puesta en práctica de la unidad didáctica como en el proyecto de innovación, donde los propios alumnos afirmaron que habían entendido mejor la materia a través de los textos y que habían empatizado mejor con la realidad de la época mediante las imágenes.

Por tanto, en mi opinión, el problema radica en la propia cuestión del comentario en el sentido de que lo que les cuesta no es extraer la información, sino el hecho de ordenarla de acuerdo a una estructura y darle un sentido y la presión de obtener una calificación a partir de ello. En consecuencia, creo que la solución pasa por eliminar esa presión haciendo de los comentarios y valoraciones el centro sin separarlos de la teoría, de tal manera que a través de ellos puedan acceder a esos conocimientos teóricos y acercarse al trabajo del historiador.

En este sentido, el proyecto de innovación fue muy positivo porque me permitió corroborar esta impresión que había tenido durante las clases de observación y la puesta

en práctica de la unidad didáctica. Al estudiar las respuestas de los estudiantes, vi cómo a partir únicamente de documentos, de las breves explicaciones que yo iba haciendo de los mismos y de las preguntas planteadas ellos iban extrayendo sus propias ideas respecto al tema tratado e iban construyendo su conocimiento a partir de textos, imágenes y mapas.

Eso es lo verdaderamente importante; más allá de que aprendan fechas, ríos o cordilleras, lo que va a suponer un verdadero aprendizaje es que integren en sus estructuras mentales los conceptos necesarios para ver y comprender las cuestiones relacionadas con la disciplinas, es decir, que desarrollen el pensamiento histórico y el pensamiento geográfico. Si se consiguen asentar adecuadamente esas bases, la integración del conocimiento posterior resultará mucho más sencilla y se obtendrá un aprendizaje más sólido.

Y esas bases estables que son las estructuras de los conceptos solo se pueden construir mediante la reflexión de cada estudiante, ya que son propias y, por tanto, diferentes en cada persona, aunque compartan un sustrato común. El docente se convierte entonces en un guía de ese proceso de construcción, un orientador que facilita la información, la aclara, da unas pautas para ordenarla y proporciona las claves para discernir entre aquella información que resulta verdaderamente valiosa de aquella imprecisa o prescindible.

De este modo, se fomenta la curiosidad y el interés y se desarrolla la competencia de aprender a aprender, cada vez más valiosa en un mundo cambiante en el que el aprendizaje ya no se circunscribe a un solo periodo de la vida, sino que es un proceso de comienza en la infancia pero que perdura más allá de la edad adulta. Por tanto, es cada vez más importante que los estudiantes sean personas autónomas con un sentido crítico y capacidad para seleccionar la información más valiosa de acuerdo a su búsqueda e intereses.

Por otra parte, también considero que se debe hacer mayor hincapié en los procesos, tanto históricos como geográficos, que son los que mantienen el hilo conductor de las disciplinas. En este sentido, la Historia no es una sucesión de acontecimientos, sino un proceso en el que intervienen la causalidad y el cambio pero también la permanencia; la Geografía es la conexión de todos los factores del medio,

tanto físicos como humanos, y la Historia del Arte el reflejo del proceso, de la visión del mundo, de la mentalidad y la forma de expresarse.

Poner en valor esos procesos, enseñar a los estudiantes a identificarlos y a comprenderlos les permitirá comprender las disciplinas de manera más profunda pero también les aportará las herramientas para mirar el mundo de una manera más crítica. En este sentido, les proporciona las estructuras para pensar y ver el mundo de una manera mucho más global; entenderlo como un todo cohesionado pero viendo las estructuras que lo forman y entendiendo por qué suceden determinadas cosas.

Este era uno de los objetivos que planteaba para la unidad didáctica, concretamente que comprendieran la multicausalidad de la II Guerra Mundial y que valoraran la permanencia de determinadas consecuencias del conflicto bélico, como la ONU. El mayor problema que encontré se refiere sobre todo al primero, la multicausalidad, ya que, como he explicado antes, no fueron capaces de comprender las relaciones entre las causas.

La principal razón de ello creo que es la falta de hábito, es decir, están demasiado acostumbrados a memorizar pero poco a pensar y ver las relaciones entre los acontecimientos. En consecuencia, la solución pasa por descentrar la atención del acontecimiento y dirigirla hacia el proceso y el contexto en el que se engloba el acontecimiento para que entiendan que es un factor más de la situación en la que se circunscribe.

En Geografía sucede algo parecido y es que lo realmente valioso para los estudiantes del siglo XXI es comprender la forma en la que el mundo globalizado está completamente interconectado. Tradicionalmente, la Geografía se ha limitado a las cuestiones físicas, como el relieve o el clima, políticas (continentes, países y capitales) y humanas, fundamentalmente los sectores de producción. Pero en plena revolución tecnológica, la Geografía tiene enormes implicaciones a la hora de comprender la forma en la que el mundo se relaciona.

Enseñar a pensar a los estudiantes geográficamente resulta esencial para que comprendan los procesos que se suceden en el mundo y para formar personas concienciadas con la realidad y que tienen una mirada crítica ante los fenómenos que suceden. Todo está más relacionado que nunca y, en consecuencia, la enseñanza de la

Geografía, como ciencia de la relación, debe adaptarse para impartir conocimientos que como el mundo sean prácticos, cohesionados y globalizados. Para que los estudiantes, nativos digitales, analicen y entiendan que un fenómeno puede tener variables que se encuentran a miles de kilómetros.

En definitiva, tanto las sesiones teóricas del Máster como los periodos de prácticas en el centro me han permitido concluir que las Ciencias Sociales en la educación se encuentran en pleno proceso de cambio hacia una puesta en valor de sus propios principios y procesos. La realidad de una sociedad inmersa de lleno en la revolución tecnológica exige nuevos conocimientos y capacidades en los que las Ciencias Sociales pueden realizar una gran aportación en tanto que facilitan las herramientas necesarias para entender la sociedad, sus relaciones y desarrollar el sentido crítico para mirar el mundo con un criterio propio.

En manos de los docentes está desarrollar esos cambios para dirigir la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia modelos que aboguen por un aprendizaje significativo en el que se desarrollen las estructuras mentales necesarias para aprender a pensar en términos históricos o geográficos. Pero no todo son contenidos teóricos, ya que los docentes de Ciencias Sociales nos enfrentamos a otro reto igual de importante y es transmitir en forma de motivación la pasión por unas disciplinas que, lejos de ser únicamente respuestas de trivial, son el fundamento de lo que somos.

Conclusiones

A lo largo de los nueve meses de duración de este Máster, los conocimientos que he adquirido han sido muchos y muy variados, en tanto que son muchas las áreas que se relacionan en la educación: Sociología, Psicología, didáctica, etc. Además, la mayoría de ellos han sido completamente nuevos para mi, dado que los estudios que había cursado anteriormente siguen una dinámica completamente diferente. Por ello, en algunas ocasiones me ha resultado algo complicado adaptarme, sobre todo a la forma de estudio y evaluación, pero una vez superadas las dificultades iniciales considero que he adquirido unos conocimientos interesantes y útiles para mi formación.

En este sentido, lo que valoro más positivamente es que esos conocimientos han abarcado todos los ámbitos de la educación, es decir, han desarrollado en mayor o menor medida todas las competencias que anteriormente explicaba dotándome de una visión global de la educación y del perfil que debe poseer un docente. Un perfil que ha cambiado mucho en los últimos años y que sigue cambiando hacia un modelo en el que el profesor es un orientador del aprendizaje de los estudiantes, quienes se alzan como los verdaderos protagonistas de la educación y de su propio proceso de aprendizaje.

Además, he adquirido conciencia sobre las posibilidades de mi materia en lo que a metodologías y orientaciones se refiere, es decir, he aprendido que existen muchas formas de dirigir las materias de Ciencias Sociales hacia enfoques y planteamientos que, en mi opinión, resultan mucho más útiles y producen aprendizajes mucho más valiosos que el método tradicional basado en la memorización y repetición. Este es el principal reto que se plantea a los profesores de Ciencias Sociales, poner en valor sus disciplinas desde su propia naturaleza para mostrar su importancia en la comprensión del mundo y de nuestra identidad.

Pero la mayor aportación que ha realizado este Máster a mi formación como profesora y sobre todo a nivel personal ha venido de la mano de los periodos de prácticas, durante los cuales he estado en contacto directo con la realidad de un centro y de la educación. Gracias a esas estancias he podido confirmar la que era mi principal expectativa respecto a este Máster: descubrir que la docencia me gusta, que disfruto impartiendo clase e interactuando con los alumnos, buscando información, pensando

cuál es la mejor manera de transmitírsela, buscando recursos y diseñando materiales con el único objetivo de intentar hacerles partícipes de la pasión que siento por la Historia.

Ello me motiva a seguir formándome como profesora en distintos ámbitos que he conocido en el Máster y en los que me gustaría progresar. El primero de ellos son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el futuro de la educación. En una sociedad tecnológica con alumnos nativos digitales, el futuro pasa por adaptar la educación a los nuevos soportes y formas de comunicación que utilizan los estudiantes. Hablar en su idioma, el digital, es una manera de acercarse a ellos y hacer que el aprendizaje les resulte motivante y atractivo; siempre con cuidado de no caer en lo superfluo. Por ello, creo firmemente que mi futura formación seguirá el camino tecnológico pero también el de idiomas.

Cada vez son más los centros que se suman a las iniciativas bilingües y, más allá de debates sobre la utilidad de dichos aprendizajes, lo cierto es que los idiomas en la educación son cada vez más necesarios, sobre todo si se tienen en cuenta los preceptos de crear una educación más global. Por ello, continuaré mi formación en inglés y posiblemente la complete con francés. Finalmente, me gustaría destacar el interés que me han suscitado las nuevas metodologías, sobre todo la *flipped classroom* o clase invertida, por lo que creo que en un futuro me informaré y me formaré más en este sentido.

Bibliografía

- Beck, U. (2002). *¿Qué es la globalización? : falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, J.L., Cano, J., & Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Bernal, J.L., & Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gilbert, R. (2011). Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum. *Australian Journal of Education*, 55(3), 245-258. Págs. 250-252.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Marrasé, J.M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Nasio, J.D. (2013). *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Págs. 108-117.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, J., Fuentes, C., Gutiérrez, J.M., Hernández, F.X., López, R., Millares, P., ... Albert, M. (2011). *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Schubert, W. H. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy* 6(1), 21-39.

Torrego, J.C., Gómez, M.J., Martínez, C., & Negro, A. (2014). *8 ideas clave: la tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

Uruñuela, P.M. (2016). Del modelo reactivo al modelo proactivo de convivencia. En *Trabajar la convivencia en los centros educativos: una mirada al bosque de la convivencia* (pp. 93-105). Madrid: Narcea.