



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

UN VIAJE A TRAVÉS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.
MEMORIA DE FINAL DE MÁSTER EN LA
ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES

A TRAVEL THROUGH TEACHING.
MASTER FINAL REPORT IN THE SOCIAL SCIENCE
SPECIALITY

Tutora

MARÍA PILAR RIVERO

Autor/es

Lucía Emilia Colom Peralta

Curso 2016-2017

ÍNDICE

1. **PRESENTACIÓN.** (p. 2)
2. **INTRODUCCIÓN. IDEALISMO, REALIDAD, APRENDIZAJE, RETOS Y FUTURO.**
UN VIAJE A TRAVÉS DE LA PROFESIÓN DEL DOCENTE. (pp. 3-17)
 - 2.1. *Idealismo.* ¿Qué debería ser la enseñanza? (pp. 3-5)
 - 2.2. *Realidad.* ¿Qué es la enseñanza?, y ¿Cómo enseñamos? (pp. 5-8)
 - 2.3. *Aprendizaje.* Máster de Profesorado en E.S.O. y Bachillerato. Qué se enseña sobre la docencia y cómo esa enseñanza nos acerca a nuestro futuro. (pp. 8-12)
 - 2.4. *Retos y futuro.* Sobre la realidad de la enseñanza en las Ciencias Sociales. (pp. 12-17)
 - 2.4.1. *Nuevas sociedades, nuevas desigualdades, nuevas formas de aprendizaje.* (pp. 14-15)
 - 2.4.2. *Enseñar desde la investigación.* (pp. 15-16)
 - 2.4.3. *Enseñar para transmitir valores.* (pp. 16-17)
3. **JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS** (pp. 17-23)
 - 3.1. **Unidad didáctica.** (pp. 17-19)
 - 3.1.1. Objetivos
 - 3.1.2. Contenidos y temas transversales
 - 3.1.3. Adquisición de competencias básicas
 - 3.1.4. Propuesta metodológica
 - 3.1.5. Criterios de evaluación
 - 3.2. **Proyecto de Innovación Docente** (pp. 19-20)
 - 3.2.1. Justificación de su realización
 - 3.2.2. Utilidad del mismo
 - 3.3. **Análisis crítico de ambos proyectos.** (pp. 20-21)
4. **CONCLUSIONES.** (pp. 21-22)
5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** (pp. 23-25)
 - 5.1. Bibliografía
 - 5.2. Webgrafía
6. **ANEXOS** (pp. 26-86)
 - 6.1. Unidad didáctica
 - 6.2. Proyecto de Innovación Docente

1. PRESENTACIÓN.

El presente proyecto, al tratarse de un TFM de la modalidad A, se propone constituirse como una reflexión sobre los aprendizajes principales realizados en el transcurso de este máster. De esta manera, integrará un compendio de reflexiones que han sido maduradas a lo largo del curso y han moldeado mi perfil docente.

De esta manera, el trabajo queda dividido en varios apartados. El primero, titulado *Coraje, coherencia, esfuerzo y pasión. La profesión del docente*, a partir de varios subapartados se plantea la necesidad de distinguir entre el perfil ideal de la enseñanza, esto es, aquello que me gustaría ser como docente y que, a raíz de todos los conocimientos reunidos, considero que debería ser la enseñanza

—apartado titulado *Idealismo ¿Qué debería ser la enseñanza?*—. Por otra parte, la idea de cómo es realmente la enseñanza y qué formas y métodos se ensayan en la actualidad para mejorar la situación a la que nos enfrentamos —apartado *Realidad, ¿Qué es la enseñanza? Y ¿Cómo enseñamos?*—. Después busca reflexionar sobre la base de la profesión docente y cómo se nos enseña en el máster de profesorado, deteniéndose en especial en el concepto del aprendizaje constante a lo largo de la vida, un tema sobre el que se hablará más en profundidad en el subapartado *Aprendizaje*. Máster de Profesorado en E.S.O. y Bachillerato. Qué se enseña sobre la docencia y cómo esa enseñanza nos acerca a nuestro futuro. El cuarto subapartado reflexiona sobre la realidad de las ciencias sociales en la enseñanza, planteándola como un reto en sí mismo y analizando los aspectos y cuestiones por los que necesariamente pasa el futuro de la enseñanza; la búsqueda de la igualdad de oportunidades, la investigación docente activa para generar nuevos métodos que respondan a nuevas necesidades, y la responsabilidad social de la docencia como mecanismo transmisor de valores —*Retos y futuro. Sobre la realidad de la enseñanza en las Ciencias Sociales*—. Este apartado se culmina con una breve reflexión sobre mi experiencia docente en el máster.

El siguiente apartado buscará justificar mi elección de dos proyectos, como los más representativos de mi aprendizaje en el máster; el proyecto de Innovación docente y el diseño de la Unidad didáctica, que serán convenientemente expuestos y defendidos, teniendo oportunidad de analizar cómo su realización favorece el aprendizaje de conceptos e ideas clave para nuestra futura práctica docente.

Para ejemplificar mejor esta reflexión, una versión abreviada de los dos proyectos será convenientemente adjuntada en los anexos del presente trabajo.

Y cerrando el trabajo se podrá consultar la bibliografía utilizada a lo largo de estos meses para el desarrollo de la práctica de las distintas asignaturas, y que ha servido, además, en todo el proceso de reflexión que subyace tras esta memoria.

2. INTRODUCCIÓN. IDEALISMO, REALIDAD, APRENDIZAJE, RETOS Y FUTURO. UN VIAJE A TRAVÉS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

2.1. *Idealismo. ¿Qué debería ser la enseñanza?*

Las buenas preguntas superan a las respuestas fáciles

Paul Samuelson

De acuerdo a la R.A.E., el verbo idealizar implica *Considerar a una persona, una cosa o una situación como un modelo de perfección ideal o como mejor de lo que es en realidad.*¹

Con frecuencia el término idealismo se utiliza con cierto matiz despectivo, peyorativo, que nos recuerda que la sociedad no es perfecta y nunca podrá serlo. Sin embargo, tal vez deberíamos plantearnos la otra cara de la moneda. Esa que nos demuestra que no podemos crear una sociedad mejor —mejor, que no perfecta— sin pasar por un cierto grado de idealismo. Y es que, quizás imaginar una educación mejor nos ayude a acercarnos a ella. Imaginarnos como mejores docentes nos ayude a creer en lo que queremos ser, y no en lo que actualmente podemos ser.

La realidad es que el idealismo, aunque sin alcanzar grados extremos, nos ayuda a construir una versión mejorada de lo que puede ser la sociedad o la docencia, y termina por construir una respuesta a la pregunta *¿Qué debería ser la enseñanza?*

Existen millones de respuestas a esa cuestión, y bajo la superficie una realidad. esa realidad de la que más tarde hablaremos y que sigue siendo la enseñanza tradicional, atada a un método conductista que reproduce esquemas y modelos de desigualdad en el seno de un modelo social que ha de superarse (Íñiguez, T. y Burgués, A., 2013; 298-299) para hacer frentes a los retos que implican los cambios sociales a los que asistimos y que no podemos negar, ni detener.

Nos adentramos en un momento histórico y social en el que la sociedad enfrenta numerosos retos que se harán mayores con cada año que pase, y la educación es la herramienta idónea para dar solución y enfrentar muchos de esos retos. Pero es necesario asumirlos como propios y saber ver que desde el punto de vista educativo también suponen cuestiones que hemos de saber afrontar para acercarnos un poco a esa versión idealizada de la enseñanza que compartimos muchos docentes.

Algunos de estos retos son el enorme auge de personas que acceden a las aulas (y que no se debe sino incrementar puesto que ello quiere decir que nos encontraremos un paso más cerca de ofrecer medidas reales para acabar con el analfabetismo, aunque no para afrontar los nuevos tipos de analfabetismo que se generan en la nueva sociedad),

¹ <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=idealizar>.

mayores desigualdades sociales fruto de la situación económica mundial, incluso la realidad de un futuro incierto, que avanza cada vez de forma más acelerada y en el que los cambios se suceden de forma vertiginosa hasta el punto de que nuestros alumnos cada vez viven más en el presente, y enfrentan serias dificultades para imaginar el futuro. Un futuro más complejo del que conocimos nosotros, en el que se enfrentarán a problemas como el desempleo, la violencia, las cuestiones ecológicas o de salud que comprometen seriamente nuestra existencia, además de la falta de apoyo de los padres, que, inmersos en el sistema laboral, con frecuencia no tienen el tiempo que se requiere para dedicar a un hijo lo que repercute claramente en los resultados de la educación (Acevedo Arcos, M^a C., 2011: 155-160).

Otros de los retos que sugiere la enseñanza son, por ejemplo, la existencia de diversas formas de aprender, distintas inteligencias y modos de nuestros alumnos de encarar los problemas del contexto educativo. El impacto de las nuevas tecnologías en la percepción del alumnado, que aprende (y aprenderá) cada vez más por medio de imágenes y audiovisuales, por lo que los métodos tradicionales cada vez servirán menos y deberán adaptarse. El hacer frente a una enorme crisis social de valores, en la que la sociedad se ha vuelto más materialista de lo que nunca fue y las condiciones laborales de muchas familias dejan escaso margen a los progenitores para realizar una labor educativa que antes desempeñaban más en profundidad y parte de la cual recae ahora sobre nosotros —aunque esto no debiera ser así, debemos asumir que esto es y será cada vez más una realidad y que habremos de poner medios para subsanarla si no queremos legar al futuro generaciones enteras de personas sin tolerancia, respeto ni escrúpulos, aunque estupendamente preparadas para el mercado laboral—. Y, en última instancia, aunque no por ello de menor importancia, la enorme diversidad que es ya una realidad en las aulas y a la que en muchas ocasiones es difícil hacer frente por la ratio de alumnos y la enorme diferencia de niveles, culturas y valores que se presentan en las aulas.

Si bien es verdad que hablar en un solo golpe sobre todos estos retos educativos supone plantear la docencia como una labor casi imposible, no habría de desanimarnos sino motivarnos ya que detrás de un gran reto subyace una gran transformación y es precisamente de eso de lo que se nutre la visión idealista que, desde mis experiencias en este máster, he construido sobre la enseñanza.

Inmersos en una espiral de lucha docente que enfrenta las metodologías tradicionales con las innovadoras generando un discurso abrumador en el que cada vez gana más terreno la innovación en la esfera teórica —aunque luego en la práctica enfrente retos que muchos docentes todavía consideran imposibles de afrontar—, tendemos a olvidar cuál debería ser la verdadera meta de la enseñanza: la idea de transformar (Rodríguez Villamil, H., 2008: 71-89).

Una de las acepciones principales de la R.A.E. para definir la enseñanza es la siguiente:

Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos.

Es precisamente la idea de acción la que, de acuerdo a teóricos que basan sus consideraciones en Piaget, nos sirve para aprender. La idea de acción, es la que conforma la diferencia entre el aprendizaje conductista que siguen sufriendo los alumnos en muchas escuelas y el aprendizaje constructivista, basado en las teorías del cognitvismo

piagetiano, superadas por autores como Vygotsky, que finalmente avanzan hacia el constructivismo (Rodríguez Aroncho, W. C., 1999).

El fallo del conductismo radica, en opinión de diversos autores como Rodríguez Villamil (2008), en que siguiendo métodos memorísticos se aprende por aprender, y no con una finalidad, olvidando la verdadera meta de todo el aprendizaje; transformar la realidad. el conductismo falla a esta necesidad última de la educación porque perpetúa mecanismos e información que no es objeto de revisión ni se puede cuestionar, enseña de forma cerrada y no construye el conocimiento (Facal, R. L., 2010: 75-82).

No obstante, autores como Villamil (2008) van más allá del constructivismo educativo, planteando la idea del construccionismo, que adopta métodos similares —metodologías activas, que permiten que el alumno genere su propio conocimiento a partir de experiencias y métodos por cuestiones o por problemas entre otras muchas formas—, pero con una preponderancia de las metodologías por debate, esto es, parte de la idea de que el cómo mejor se construye el conocimiento es generándolo a partir de la interacción social. Esto es, el conocimiento no puede ser más algo individualizado ya que es una construcción mental a partir de experiencias y como generamos experiencias es a partir de la socialización, porque tal y como expresaba este autor; “Las conversaciones nos permiten emerger lo que somos” (Rodríguez Villamil, 2008: 80).

Partiendo de toda esta base, puedo hablar de forma sólida de lo que hoy en día considero mi particular proyecto idealista de la enseñanza, y que se basa en los siguientes aspectos.

La enseñanza constructivista y construccionista son las claves para llegar a extraer el conocimiento de los alumnos y las que proveen a los docentes con las metodologías más adecuadas para hacer frente a los grandes retos que plantea la educación hoy en día, particularmente a la diversidad, las inteligencias múltiples, los diferentes niveles educativos en una misma clase, la falta de valores y la desigualdad social. esto es así porque se trata de metodologías que consideran el contexto de los estudiantes, toman en cuenta sus aprendizajes previos, privilegian la construcción del conocimiento de una forma activa y no la reproducción de la información, favorecen el debate como diálogo desequilibrante (Ortiz Granja, 2015: 93-110), ayudan a que los alumnos sean conscientes de la utilidad de las materias que aprenden, permiten adaptar las materias a cada clase y a cada alumno, consiguen generar una atención más individualizada en la que se puede atender a las inquietudes y preferencias de los estudiantes para favorecer su motivación, y, por ende, optimizar su aprendizaje.

Todas estas razones me hacen considerar la enseñanza constructivista y construccionista como el método más razonable a aplicar en mi futura práctica docente, y me han convertido en creyente convencida de estas metodologías.

Debemos tener en cuenta que, además, permiten el trabajo de cuestiones tan relevantes para el desarrollo de nuestros estudiantes como el trabajo de los valores como un tema transversal que debiera ser enseñado en cada asignatura. Por ello creo en una enseñanza que contemple la educación en valores como algo intrínseco al temario de cualquier asignatura, una oportunidad para favorecer la inclusión y la tolerancia y luchar contra la segregación o la pérdida identitaria de los grupos étnicos (Sobejano, M^a J., 2002: 121-134). En un mundo cada vez más globalizado requerimos de la enseñanza de valores para paliar el odio y favorecer la idea de la multiculturalidad como oportunidad enriquecedora de las sociedades (Sánchez Moral, E. M.^a y Vallejo Martín Albo, C., 2003:

71-80). La necesidad de trabajar el respeto como ideología de vida, ya que, trabajando este tipo de cuestiones, además de cumplir con nuestra responsabilidad docente cara a las generaciones futuras, podemos construir un clima muy favorecedor para el trabajo en el aula y una mejor experiencia educativa de nuestros alumnos, que les dejará un grato recuerdo de su educación e impulsará a respetarla y luchar por su mejora el día de mañana.

Para acabar, quisiera apuntar la idea de que como docentes deberíamos dar prioridad a cuestiones motivacionales, porque la motivación favorece en gran medida el aprendizaje y algunas cuestiones como el efecto Pigmalión deberían ser aplicadas de forma sistemática para obtener resultados mejores y ayudar a nuestros alumnos a construir una autoestima saludable.²

Tampoco deberíamos dejar a un lado la evidencia de las inteligencias múltiples (Gardner, H. y Walters, J., 1993: 23-30), que marcan de forma decisiva la manera en que nuestros alumnos aprenden y a largo plazo pueden reducir los problemas de conducta, favorecer la cooperación —por ende, van en comunión con las metodologías cooperativas—, una mejor experiencia escolar, y un incremento notable del humor, la autoestima y el conocimiento de los alumnos.

Todas estas cuestiones construyen la visión idealizada que este máster ha ayudado a construir y que ahora tengo de la enseñanza. Esa visión idealizada del tipo de enseñanza que me gustaría aplicar y practicar, y mantendré en mi mente para acercarme a ella tanto como me sea posible en el futuro. Enfocando mi materia desde una perspectiva claramente constructivista, que dé prioridad a un enfoque político-social a través de metodologías y posibilite el trabajo real de competencias como las recogidas en el currículo educativo, tal y como expresa Touriñán López (2016 b), así como las competencias internas asociadas a cada área curricular o sus conceptos de desarrollo interno, que son, en mi opinión, tan importantes como las cuestiones relacionadas con las materias.

Debemos partir de la idea de que no es lo mismo conocer la Historia, enseñar la historia, o educar con historia. Ya que “El conocimiento solo es válido si logra transformarse en enseñanza, y si ésta se utiliza para educar” (Touriñán López, 2016 a).

Enseñar, y más aún, enseñar Ciencias Sociales envuelve nuevas responsabilidades, como la de sembrar en nuestros jóvenes la necesidad de crearse un proyecto de futuro, que esté estrechamente vinculado al presente en el que viven, pero que conecte con el pasado, entendiéndolo como el arma para explicar y solucionar la realidad que nos rodea, en palabras de Acebedo Arcos (2011), “como un pasado útil y no dominador”. Así la Historia se convierte en un arma para forjar el espíritu ciudadano que implicará a nuestros alumnos en los problemas sociales, y los moverá hacia el compromiso con un futuro en el que cada vez encuentran más difícil creer.

Debemos enseñar a los alumnos a conocer un área cultural, pero también debemos educarlos si queremos conseguir una enseñanza real con una utilidad transformadora y que no se perpetúe como un mecanismo reproductor de desigualdad. Y para educar debemos desarrollar una serie de competencias para que nuestros alumnos encuentren en el futuro las herramientas para generar su propio conocimiento y sean capaces de aplicar

² La sorprendente verdad de lo que motiva a los alumnos:

<http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendenteverdad-sobre-loque-motiva-a-tus-alumnos/>

la información que ha construido durante su proceso de aprendizaje. Y es que cada vez más los currículos educativos se encomiendan a la estructuración por competencias, como es el caso español. Porque:

Con la nueva estructura del currículo se pretende superar el listado de conceptos de las diversas disciplinas científicas y que el alumno asimile los contenidos relevantes para poder afrontar la realidad de manera responsable y eficiente. (Gavaldà, A. y Pons i Altés, J.M., 2010: 607-614).

En definitiva, la enseñanza por competencias ayuda a relacionar las materias con elementos interdisciplinares o transversales que pueden trabajarse desde todas las materias: procesos cognitivos, saberes de las disciplinas y fenómenos del mundo. Sin embargo, el currículo ha de ser adecuadamente diseñado y organizado para que las competencias ofrezcan un verdadero trabajo positivo. Debemos escoger bien los contenidos, aprender a operar de forma interdisciplinar, sin solapamientos, pero siendo capaces de trabajar competencias desde las diferentes disciplinas (Gavaldà, A. y Pons i Altés, J.M., 2010: 607-614).

Porque, al fin y al cabo, de acuerdo los postulados de Touriñán las competencias son los elementos que dotan de identidad a una pedagogía, y nos ayudan a diseñar la experiencia educativa dotándola de un cómo y un por qué, además de que, realmente, fuerzan a la introducción de temas transversales tan importantes de tratar como cualquier otro aspecto del currículo (Touriñán López, 2016, b).

La enseñanza, en conclusión, no es un libro cerrado sino un manto de estrellas que se abre a la noche, interminable y con infinitas posibilidades. Una aventura que debemos poner al servicio de nuestros alumnos para enseñarles a pensar, a ser críticos y a construir su propio conocimiento con diversas herramientas. Un camino en el que nosotros mismos debemos aprender de nuestros propios errores para conseguir mejores resultados, que no serán medibles en tanto en cuanto proponga un informe nacional o internacional sobre los resultados de nuestros alumnos, sino en la medida en que nuestros alumnos demuestran haber aprendido a pensar y desarrollado curiosidad que es, como no podía ser de otra manera, el verdadero germen de todo aprendizaje.

No obstante, esta es la visión idealizada de lo que quisiera, algún día, encontrar dentro de las aulas. Pero por delante quedan numerosos retos y toda clase de obstáculos, entre ellos... la presencia misma de la realidad.

2.2. Realidad. ¿Qué es la enseñanza?, y ¿Cómo enseñamos?

La ventaja competitiva de una sociedad no vendrá de lo bien que se enseñe en sus escuelas la multiplicación y las tablas periódicas, sino de lo bien que se sepa estimular la imaginación y la creatividad.

Walter Isaacson.

Después de plantear una visión idealista de lo que, después de cursar el máster, considero que debería ser mi proyecto docente y la enseñanza en general, es el momento de adentrarse en cuál es la realidad de la enseñanza en España.

La verdad es que el derecho a la educación viene recogido de forma directa en el artículo 27 de la Constitución Española.³ De él se extrae también que el derecho a la educación es universal y que ésta tendrá por objeto desarrollar plenamente las capacidades y cualidades del individuo y educarlo en valores humanos basados en el respeto y la democracia. Y cuya finalidad es, según la legislación española en su artículo 9.2;

*(Corresponde a los poderes públicos garantizar) «que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».*⁴

Es decir, corresponde a la educación garantizar la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos, y, por ende, la lucha contra la desigualdad.

Esto es lo que se recoge en la legislación, pero la realidad dista de cumplir con nuestro cometido como educadores. Y ello se deben primer lugar, a los numerosos retos a los que hacemos frente y debemos seguir enfrentando, que ya fueron detallados en el apartado previo; especialmente la desigualdad social que de por sí no facilita el acceso a la educación de forma igualitaria entre los alumnos y se debe a múltiples causas (familiares, económicas, geográficas...), la diversidad, que nos fuerza enfrentar una realidad en la que en un aula tenemos muchos niveles diferentes entre los alumnos, distintas procedencias, lenguas, culturas, o condiciones especiales de acceso a la educación (ACNEAE, o ACNEE). U otros aspectos como el acceso a las tecnologías del centro, o la propia situación familiar y personal de cada uno de los estudiantes.

Pero todos estos retos se unen a otra realidad que también condiciona que podamos cumplir la necesidad básica de la educación que es la generación de transformación social y la lucha contra la desigualdad, y ello es la realización de un determinado currículo educativo.

Se ha reflexionado mucho acerca del valor del currículo, y se puede convenir que éste se constituye como una herramienta útil para la profesión docente, por el hecho de contener unas indicaciones y competencias básicas a trabajar en las aulas, así como una relación de contenidos de cada asignatura.

Hasta aquí parece una alternativa positiva, el problema, es cómo han ido evolucionando los distintos currículos propuestos por las correspondientes leyes educativas, última de ellas la, a medias derogada, LOMCE.

El problema es que el currículo se ha convertido en un instrumento político que pone sobre el papel un ferviente idealismo y un envoltorio muy prometedor que luego se diluye en mecanismos perversos que impiden que todo el proyecto de la educación alternativa y constructivista que plantea se lleve a cabo forzando a la enseñanza obligatoria de una serie interminable de contenidos —especialmente notoria en las materias de Ciencias Sociales— cuya enseñanza es un objetivo inabarcable ni siquiera desde el método conductista, que es el único que se acerca a cumplir con el temario. Añadiendo, claro está, la necesidad de cumplir con todo el temario puesto que los alumnos, especialmente en determinados cursos, son evaluados de forma externa y deben

³ Constitución Española de 1978: <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>

⁴Código de leyes educativas en su última modificación del 18 de enero de 2017;

https://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=053_Codigo_de_leyes_educativas&modo=1

conocer esos contenidos —cuando ni siquiera el profesor tiene libertad de decidir si son los adecuados cuando el artículo 27 de la Constitución Española garantiza la libertad de cátedra—, lo que no deja mucho margen a la implementación real de nuevas metodologías (Bernal, J.L., Cano, J. y Lorenzo, J., 2014).

De este modo, el currículo educativo aragonés,⁵ más hoy que nunca, se constituye como una gran paradoja, que defiende la implementación de nuevas metodologías, y el trabajo de competencias —en el caso de Geografía e Historia; de comunicación lingüística, matemática tecnológica, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas y del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, a las cuales se le añade la competencia patrimonial cuando hablamos de Historia del Arte— que, si bien es necesario trabajar, no encajan con el peso que se da a los contenidos del currículo, que terminan lastrando cualquier actividad o metodología innovadora y se encargan de que numerosos docentes opten por la metodología tradicional conductista porque están obligados a cubrir los contenidos, ya que serán aquello de lo que los alumnos se examinen y que marcará su futuro.

Esta es una de las cuestiones que impide a la enseñanza llevar a la práctica todos los aspectos metodológicos que se han ensayado con éxito y que podría ayudar a solucionar algunos de los más serios retos que plantea la sociedad a nivel educativo.

Si bien es cierto que apreciamos una paulatina transformación en las metodologías y que cada vez más docentes son conscientes de que se puede intentar cubrir el currículo con metodologías activas, en ocasiones podemos apreciar que se banaliza el proceso de transformación de la enseñanza introduciendo cambios más prácticos que metodológicos como una introducción desbordante del uso de las TIC, que persigue que los alumnos aprendan a manejar las nuevas tecnologías cubriendo así la competencia tecnológica del currículo, olvidando que las tecnologías deben tener una razón de ser, esto es, no se pueden utilizar bajo cualquier pretexto, deben emplearse en las asignaturas como un medio hacia un fin que es el aprendizaje, y no condicionar la calidad del mismo por la introducción de esos nuevos medios (Ferrer Soria, G., 2014). Este es un error cada vez más frecuente en la enseñanza, y deberíamos ser conscientes de la utilidad de emplear de forma apropiada la tecnología, porque de lo contrario generaremos problemas aún más serios de los que ya afronta la sociedad al respecto y de los que ya atañen a la enseñanza.

Si bien es cierto que un uso razonable y apropiado de la tecnología puede garantizar la igualdad de oportunidades de nuestros alumnos de cara a un futuro dominado por la innovación tecnológica en el que habrá un nuevo tipo de analfabetismo relacionado con las Tecnologías de la Información y Comunicación, no podemos supeditar al aprendizaje de esta competencia toda la enseñanza de las demás materias.

Otro de los problemas de la implantación de nuevas metodologías, al margen de la idea de abarcar todos los contenidos del currículo, es que para realizar ese cambio de la enseñanza tradicional memorística a nuevos métodos como el constructivismo, que se basa en aprendizajes por métodos de caso, por problemas, o aprendizaje servicio entre múltiples metodologías, es que necesitamos tiempo para implementar estas metodologías de forma correcta, acostumbrando a nuestros alumnos a trabajar de esta forma y los

⁵ Currículo Educativo de Aragón:

[http://www.educaragon.org/FILES/GEOGRAFIA%20E%20HISTORIA\(3\).pdf](http://www.educaragon.org/FILES/GEOGRAFIA%20E%20HISTORIA(3).pdf)

beneficios que arrojan sus resultados se observan claramente a largo plazo, de modo que al no tratarse de algo inmediato puede parecer que no se obtienen los resultados esperados.

Lamentablemente lo que está en juego es mucho más que los resultados de un informe internacional en el que España sigue sin arrojar los datos que realmente merece puesto que los parámetros de las evaluaciones externas, igual que sucede con las evaluaciones a las que se somete a los estudiantes y que condicionan más de lo necesario su futuro, miden unos parámetros que no se ajustan a todos los sistemas educativos, y por lo tanto no pueden ofrecer resultados reales.

Tal vez debería preocuparnos más la calidad que ofrece nuestra enseñanza y cómo garantiza la igualdad de oportunidades real a nuestros alumnos, como mueve su motivación y su interés, y cómo les enseña a desarrollarse, a tener curiosidad, y a comprometerse con la transformación social (Íñiguez T. y Burgués, A., 2013), el respeto y los valores democráticos, que los resultados que arroje cualquier informe que asegure medir la calidad de un sistema educativo.

Mientras el currículo no cambie y los profesores no estén realmente concienciados de la importancia de su profesión, ni sean valorados como merecen desde la sociedad no se valorará ni atenderá a la enseñanza como necesita para afrontar los grandes retos que podrían generar en el futuro una sociedad más justa y que realmente garantice esa igualdad de oportunidades que asegura nuestra constitución. Mientras no existan docentes convencidos de la importancia de encontrar nuevas soluciones y nuevos caminos para la enseñanza, y comprometidos con papel en la sociedad, no lograremos superar la desigualdad, atender a la diversidad, motivar a los alumnos o educar en valores y en la importancia de aprender, que no es y nunca será lo mismo que enseñar cómo aprender conocimientos que luego se olvidarán.

2.3. Aprendizaje. Máster de Profesorado en E.S.O. y Bachillerato. Qué se enseña sobre la docencia y cómo esa enseñanza nos acerca a nuestro futuro.

Solo en la medida en que desarrollamos a otros, tenemos éxito permanente.

Harvey S. Firestone

Quisiera iniciar este apartado haciendo hincapié en que es más necesaria que nunca la formación del profesorado, y, quizás, en parte, el fracaso que ha existido durante largo tiempo en las aulas y los resultados de algunas áreas de la enseñanza, que han dejado de lado a los alumnos conflictivos y desplazado personas valiosas solo por no adaptarse a un modo estandarizado de aprender, y porque el sistema educativo no respondió adecuadamente a sus necesidades. Esto puede deberse, en parte, a la escasa formación del profesorado de pasadas generaciones que aún con notables e incuestionables ejemplos que todos hemos admirado cuando estudiábamos, en algunos casos no tenía la formación necesaria ni las habilidades para asumir la responsabilidad de enseñar.

Actualmente es más necesario que nunca recibir una buena formación, y ser conscientes de que el aprendizaje es algo permanente, especialmente en materias como las Ciencias Sociales, que son, y debe ser, objeto de revisión constante y todavía tienen mucho camino por delante en el desarrollo de metodologías —un aspecto en el que luego

tendremos oportunidad de detenernos—, y esta toma de conciencia no se puede conseguir de otra manera que con una titulación universitaria. (Sobejano, M^a. J., 1997).

Con la finalidad de relacionar algunos de los aprendizajes adquiridos en el máster en este apartado, convendría a este respecto citar la regulación de esas competencias en la legislación, a partir de la Orden ECI/3858/2007 del 27 de Diciembre⁶ que regula y recoge los requisitos para habilitar al profesorado, entre los cuales se encuentran las principales competencias que se deben enseñar a los futuros docentes, que son las siguientes;

1. *Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.* Esta competencia se ha abordado en el máster a partir varias asignaturas como *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, en la que se nos brindó una visión general de las distintas teorías y metodologías disponibles para la práctica docente. Y luego de forma particular en materias como *Diseño curricular*, o *Fundamentos del diseño Curricular*, en las que se profundizó en las diferentes especialidades y los métodos disponibles para cada una de ellas.

2. *Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.* A esto contribuyeron las asignaturas anteriormente mencionadas, así como la materia de *Interacción y Convivencia en el Aula* que se centró en proveernos de un conocimiento general sobre el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos, así como de técnicas para el manejo de diversas situaciones en el aula y en el trato con las familias.

3. *Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.* Esta competencia se ha trabajado de forma transversal, más o menos profunda, en cada una de las asignaturas que se han cursado en el Máster, aunque ha tenido especial relevancia en la materia *Contenidos curriculares de Historia*, por el enfoque que le dio el profesor en el que se nos obligó a ejercitar la aplicación de diversos ejercicios prácticos relacionados con la profesión docente que nos pueden resultar de gran utilidad en nuestra futura práctica profesional.

4. *Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.* A este respecto se trabajó especialmente en las materias de *Diseño Curricular* y *Fundamentos del Diseño Curricular*, que se encaminaron a dotarnos con una formación general sobre el currículo y el diseño del mismo, dándonos la oportunidad de trabajar de forma cooperativa y de llevar a cabo un diseño individual y personalizado del currículo de nuestras materias de referencia que resultó muy ilustrativo para poder aplicar todo el marco teórico que habíamos tratado y ensayar sobre la práctica docente que querríamos llevar a cabo, la gestión del tiempo y cuestiones de interés como medidas de adaptación a la diversidad. Con la idea del diseño de actividades se trabajó especialmente en la materia de *Diseño de Actividades*, que fue de desarrollo eminentemente práctico y revistió gran utilidad de cara al prácticum.

5. *Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre*

⁶ Orden ECI/3858/2007 del 27 de diciembre:
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. Esta cuestión se trató de forma transversal en todas las materias del máster, aunque con especial relevancia en las materias de *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Interacción y Convivencia en el Aula, Diseño Curricular, Diseño de Actividades y Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.* Siendo esta última la que más relevancia revistió al respecto, viéndose completada por la información y las actividades desempeñadas en las demás materias.

6. *Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.* Esta cuestión se abordó de forma especial en la asignatura de *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* y en la de *Interacción y Convivencia en el Aula*, en las que se trató de forma directa y se propusieron formas y ejercicios para desarrollar a nuestros alumnos en la motivación y habilidades. Y de forma transversal en las materias de *Diseño de Actividades e Innovación y Evaluación de la Actividad Docente*, en las que ejercitamos la programación de ejercicios que trabajaban esas habilidades de pensamiento que tanta relevancia alcanzan en el modelo de asignaturas de Ciencias Sociales que pretendemos construir para el futuro. Generando una formación integral en nuestros alumnos. Además, tuvimos la oportunidad de aplicar algunas de esas actividades en el Prácticum II y III.

7. *Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.* Esto se abordó de forma transversal en cada materia del curso, pero con especial relevancia en la asignatura de *Interacción y Convivencia en el Aula*, en donde se fomentó la adquisición de estas habilidades mediante dinámicas. La cuestión de resolución de conflictos se trató de forma escueta en esta materia y en una optativa que no todos pudimos cursar, de modo que quedó un poco soterrada.

8. *Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.* Esta competencia se trabajó en la práctica totalidad de asignaturas, destacando el papel de *Diseño de Actividades, Evaluación e Innovación Docente*, en la cual desarrollamos un proyecto completo de investigación para la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el que luego tendré oportunidad de detenerme, y en *Interacción y Convivencia en el Aula* en donde se trabajó detenidamente con la cuestión de las tutorías y la labor de orientación, así como su importancia para el desarrollo personal y profesional de nuestros estudiantes.

9. *Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.* A este respecto se dedicó una asignatura completa, *Contexto de la Actividad Docente*, en donde se trató el marco legislativo y la organización del sistema, así como el modo en que todas las cuestiones jurídicas vigentes afectan a la enseñanza y cuál ha sido su evolución a lo largo de las distintas reformas educativas que han afectado a la educación española y sus efectos para el sistema educativo y la formación del alumnado y el profesorado.

10. *Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.* Esta cuestión se trató de forma especial en la asignatura *Fundamentos del Diseño Curricular*, y en la materia de *Contexto de la Actividad Docente*, en donde se formuló de una manera más memorística. No obstante, en cada materia se ha hecho referencia a las perspectivas de la docencia y su relación con la sociedad en el momento actual, que nos han ayudado a construir nuestro propio proyecto docente.

11. *Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.* Esta cuestión fue tratada con especial ahínco en la materia de *Interacción y Convivencia en el Aula*, una de las asignaturas

con más peso en el diseño educativo del máster y que nos dotó de los mecanismos necesarios para afrontar el trato con las familias y la búsqueda de una orientación que puede ser clave para nuestros estudiantes en un momento decisivo en sus vidas.

Me gustaría concluir esta reflexión con un desglose de la actividad y utilidad de varios de los módulos que han sido más relevantes para mi formación en el máster.

En primer lugar, en lo relativo a las asignaturas básicas del primer cuatrimestre, como *Contexto de la Actividad Docente*, que resulta de gran utilidad para conocer el marco legislativo, derechos y deberes sobre los que se desarrolla la docencia, dónde encontrar esos recursos y cómo hacer un buen uso de los mismos. O como *Interacción y convivencia en el Aula*, una materia importante para conocer la evolución psicológica de nuestros alumnos y como ella afecta en su aprendizaje, para enseñarnos a comprender a los adolescentes, distinguir qué situaciones son normales y cuáles deben ser objeto de estudio, cómo tratar con los padres o cómo podemos ayudar a nuestros alumnos, orientándoles a partir de las tutorías y nuestra labor diaria, motivándoles, y guiando su aprendizaje para conseguir que su experiencia educativa sea lo más favorable posible. Realmente sin esta materia sería imposible llegar a un grado de profundidad relevante en el diseño de actividades.

También de vital importancia fue la asignatura *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, ya que complementó cuestiones tratadas en otras asignaturas como la anteriormente mencionada, y las materias de diseño curricular y fundamentos del diseño curricular, ampliándolas con cuestiones como métodos para motivar a los alumnos de cara al aprendizaje o atender a la diversidad.

No obstante las materias más relevantes fueron las de *fundamentos y diseño curricular*, ya que exponen las teorías principales del aprendizaje, metodologías y enfoques entre los que nosotros tendremos que decidir a la hora de diseñar la programación de una asignatura, que fue el trabajo que llevamos a cabo en la materia de diseño y para mi resultó especialmente útil puesto que me ayudó a estructurar las lecciones, calcular los tiempos y tener una primera experiencia en la gestión docente de mi asignatura, además de hacer una labor de selección de contenido que nunca antes me había planteado.

Otro bloque de materias serían las de optatividad, en mi caso *Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, y en el segundo cuatrimestre *Recursos para la Enseñanza de materias en lengua extranjera: inglés*. En el primer caso, y dada la orientación docente que quiero dar en el futuro a mi modelo de enseñanza, que está centrado, como he expuesto previamente, en la enseñanza de valores y en la búsqueda de la igualdad de oportunidades, y puesto que ambos objetivos pasan necesariamente por la atención a las necesidades específicas, esta asignatura resultó de especial relevancia para mi formación. No así lo fue la materia de inglés, que, aunque también me ha reportado algunas cuestiones que serán útiles para mi carrera profesional si en el futuro tengo que enfrentar la enseñanza bilingüe de las Ciencias Sociales, he de admitir que ha logrado hacer que me replantee la necesidad de la enseñanza bilingüe, y hasta qué punto ésta obra en detrimento del desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos cuando se escogen las materias erróneas para aplicar este modelo de enseñanza. Particularmente, no considero que ninguna materia del área de sociales, aunque ello pueda obrar en mi detrimento ya que he sido profesora de inglés, sea idónea para aplicar la enseñanza bilingüe, puesto que las materias de humanidades requieren un nivel de abstracción de pensamiento muy elevado y además en ellas los alumnos han de aprender una serie de

mecanismos o conceptos internos difíciles de adquirir, que de no trabajarse adecuadamente en la lengua materna, obstaculizarán que desarrollen cualidades tan necesarias para su futuro como el espíritu crítico o la capacidad de relación.

En último lugar, las asignaturas más específicamente relacionadas con mi especialidad, como han sido *Contenidos disciplinares de Historia*, que resulta de gran utilidad por el enfoque empleado para su impartición, buscando más exponer diferentes maneras de enseñar historia, métodos, ejercicios y supuestos que se pueden aplicar en las aulas, que una enseñanza reproductiva del completo transcurso de la Historia en menos de diez sesiones. Así como las materias de *Diseño de Actividades y Evaluación e Innovación Docente* de las que tendré oportunidad de hablar con posterioridad.

No obstante, lo que verdaderamente supone un antes y un después en la concepción de la enseñanza que muchos tenemos al inicio del máster, sin duda, es el haber podido experimentar la realidad de un centro docente y hacerte cargo de una clase, aunque sea por un periodo limitado de tiempo.

Esta parte del máster es, con diferencia, la más valiosa para la formación del profesorado ya que permite que los futuros docentes vivan lo que es la realidad, superen la esfera teórica y descubran si realmente están dispuestos a asumir ese grado de compromiso con una profesión, si van a ser capaces de aplicar lo que han aprendido y les da la oportunidad de probarse a sí mismos.

En mi caso supuso un antes y un después, tanto en mi forma de dar clase, ya que aprendí mucho, como en la idea que yo tenía de la enseñanza, pues traté de experimentar con recursos y métodos activos y los resultados fueron mucho mejores de lo que esperaba, terminando de afianzar mi postura sobre el constructivismo y la necesidad de transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En conclusión, añadir que al término del máster me llevo muchas ideas nuevas y el deseo de llevarlas a la práctica, y entre ellas se encuentra la necesidad de transmitir a la sociedad que la única manera de cambiar la sociedad es transformar la enseñanza, modificando la forma en que los propios docentes ven su profesión, testar su actitud, buscar que el cada vez más profesores sean personas comprometidas, que crean con firmeza en su trabajo y en el valor que éste tiene para las generaciones futuras. Enseñarle a la sociedad el valor de enseñar y la importancia de aprender.

2.4. Retos y futuro. Sobre la realidad de la enseñanza en las Ciencias Sociales.

El propósito de la educación es reemplazar una mente vacía con una abierta.

Malcom Forbes

Tradicionalmente las Ciencias Sociales se han entendido como materias de corte puramente memorístico que para ser aprendidas tan solo requerían de memoria. Eran interminables las retahílas de nombres de Reyes Godos que nuestros abuelos todavía repetían de memoria después de ochenta años y que permanecieron en su mente casi hasta

el final de sus días, grabadas con fuego y sangre, sin utilidad más allá de probar su admirable capacidad para el recuerdo. También contaban historias de la guerra, y de tantas cosas que nosotros solo estudiamos en los libros como si fueran los Reyes Godos, pero que para ellos no eran Historia, sino parte de su vida.

La Historia como recuerdo. Como una construcción social de las generaciones que repiten, en los confines de su memoria, concepciones que deberían ser superadas por la investigación y no constituirse como un conocimiento cerrado (Acebedo Arcos, 2011). Cuando la Historia es mucho más que eso, y mucho más de lo que el currículum dice que es. Cuando la Geografía es mucho más que aprender los cauces fluviales de España frente a un mapa de los años ochenta que no vale ni diez euros en subasta, o la Historia del Arte mucho más que saber en qué año arrasó Almanzor la primera de las fases constructivas de Compostela.

Es triste que durante generaciones pocos recordasen después qué hicieron los Reyes Godos, supieran cuáles eran los ríos más degradados de España y por qué, o se preguntasen qué representaba la catedral de Compostela para que Almanzor la destruyera.

A eso es a lo que conduce el aprendizaje memorístico que generan las metodologías conductistas. A reiterar un corpus de ideas aceptado por la sociedad y a no desarrollar el suficiente espíritu crítico para cuestionar lo que dicen los libros de texto.

Como comentábamos con anterioridad, la concepción del currículum educativo no ayuda a las Ciencias Sociales a abandonar esa importante carga memorística en favor de otras metodologías que podrían constituir las asignaturas de humanidades como algo mucho más atractivo y que resultase más útil para formar a nuestros estudiantes. Materias que no se quedaran ancladas en la mera transmisión de conocimientos (Beyer, L. E. y Apple, M. W., 1998), pudiendo desempeñar un importante papel en el desarrollo de los estudiantes y en la construcción de su identidad como ciudadanos en un tiempo y un espacio que es el presente y pronto será ya pasado.

Hoy en día las asignaturas que llevan el mayor peso en el currículum, son, sin lugar a dudas, las materias científicas que aseguran una empleabilidad y un futuro para los alumnos con una inteligencia espacial y lógico matemática mejor desarrollada, en quienes parece recaer el desarrollo y responsabilidad de la supervivencia humana en el futuro.

No se debe poner en duda la utilidad de estas materias, pero si deberíamos considerar que el desarrollo tecnológico sin ética, sin valores, y sin conocimientos históricos no puede conducir a otra cosa que, a la barbarie, y es algo que prueba muy bien la Historia.

Tal vez deberíamos buscar una explicación a la fuerte crisis de valores que atraviesa el momento presente en el escaso —y cada vez menor— peso que se confiere al trabajo de las humanidades en los currículos educativos —hasta llegar el punto de que algunos países planean eliminar las Humanidades de la Universidad—.

Desde luego este será un craso error que las generaciones del futuro pagarán a largo plazo, ya que las materias de Ciencias Sociales dotan al alumno de un corpus teórico que le sirve para conocer y entender su lugar en el mundo y construir su identidad. Son el método idóneo para trabajar los valores y construir individuos comprometidos con la sociedad, con principios y coraje para luchar por la igualdad de oportunidades y la mejora social. Y además se constituyen como el principal medio para enseñar a los estudiantes

cuestiones tan necesarias para la vida como lo son el pensamiento crítico, la multicausalidad, o la capacidad de relación, que se trabajan a partir de los seis grandes conceptos del pensamiento histórico: relevancia histórica, evidencia, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión ética, de entre los cuales alcanza un lugar privilegiado la cuestión de la relevancia, ya que pese a no evidenciar unos resultados tan prometedores como el trabajo de los otros conceptos, de ella se deriva el que los estudiantes comprendan la relevancia de la historia, ya que trabajando la idea de relevancia se les enseña a pensar de forma crítica, a no aprender tan solo los resultados de la Historia que la sociedad ha plasmado en un libro de texto junto con todos sus prejuicios, sino a cuestionar esos contenidos, e interpretarlos, como haría un historiador siguiendo su método de trabajo (Seixas, P. y Morton, T., 2013).

Además de todo ello, las Ciencias Sociales son las encargadas de construir mentes abiertas que superen los prejuicios que lastran a la sociedad y que no se conformen con los mecanismos de reproducción social actualmente vigentes (Sobejano, M.^a J., 2002).

Las Ciencias Sociales necesitan más que nunca desarrollar nuevas metodologías, más atractivas y aplicables en las aulas que puedan cumplir con las necesidades del currículo hasta que la sociedad esté preparada para superar sus cimientos reproductivos, y que sean capaces de luchar para alcanzar el verdadero fin de la enseñanza que es, de acuerdo a Íñiguez y Burgués (2013), la transformación social. Estas metodologías pasan necesariamente por el constructivismo educativo, por el compromiso docente con el trabajo de los valores y con el nuevo perfil de alumnos a los que se va a enfrentar en las aulas, así como con la investigación educativa como única y decisiva forma para comprobar si realmente todo esto funciona, y perfeccionarlo con el tiempo. Pasan por el trabajo de las fuentes, que ayudan al alumno a enfrentar la realidad de la historia, y asumir que no es un libro cerrado, sino que, como nuestro conocimiento, es objeto de revisión permanente. Por el trabajo con los objetos o el arte como material didáctico, para construir imágenes concretas y fieles del pasado y aprender a respetarlo y valorarlo, a comprenderlo y no memorizarlo, generando sobre sus mentes una fascinación que no privilegian los textos ya que sus mentes son mentes visuales (Prats, J. y Santacana, J., 2011 a: 11-37). Por lo valioso de ese trabajo para aprender el método de análisis histórico que desarrollará su pensamiento crítico. Pasan, también, por la educación en el patrimonio, como una forma de obtener una experiencia directa de la realidad (Prats, J. y Santacana, J., 2011 b: 39-40). y, por qué no, pasan también por el estudio de los acontecimientos recientes que pertenecen a nuestro presente, por generar debate, y construir conocimiento a partir de la interacción humana (Miralles, P., y Molina, S., 2011: 124).

Estas son, en última instancia, algunas de nuestras herramientas para dotar de futuro a las Ciencias Sociales.

2.4.1. Nuevas sociedades, nuevas desigualdades, nuevas formas de aprendizaje.

El analfabeto del futuro no será la persona que no pueda leer, sino la persona que no sepa cómo aprender.

Alvin Toffler

Hace años el docente era aquel ente extraordinario e incuestionable depositario de toda la información existente en el mundo (Rodríguez Aroncho, W.C., 1999) y, en las Ciencias Sociales, el conocedor indiscutible y asombroso de todas las fechas y datos que pudieran existir sobre prácticamente cada cuestión de su asignatura. Nadie se atrevía a cuestionar su conocimiento, porque era, por definición, alguien “sabio”, y esa era su cualidad más destacada.

Hoy, cuando asistimos a un momento histórico en el que los cambios se suceden cada vez más rápido y toda la información que pueda existir está al alcance de cualquiera en internet, la sabiduría ha pasado a un segundo plano y las cualidades que convierten a un profesor en un buen profesor pasan necesariamente por otros derroteros muy diferentes (Bernal, J.L., Cano, J. y Lorenzo, J., 2014).

Una de esas cualidades, es, sin duda, la capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones sociales y la nueva realidad de sus alumnos, que cambiará con mucha más frecuencia, tras el transcurso de unas pocas generaciones —y cada vez menos—.

Un docente que pretenda realizar bien su trabajo debe ser conocedor de los nuevos problemas y dificultades que van a sobrellevar sus alumnos, y de cómo será la situación a la que se enfrenten cuando acaben sus estudios, ya que tiene la obligación moral de dotarles con las armas necesarias para afrontar su futuro de la mejor manera posible (Perrenoud, P., 2004). Y no hablamos solo de conocimientos, sino de habilidades, de competencias, que cobran cada vez más importancia en la enseñanza y en el currículo y enfocan cada vez más la enseñanza desde un prisma de la didáctica laboral. Algo que muchos no ven posible para las Ciencias Sociales, aunque realmente no es así, dado que todas las materias de humanidades dotan a los alumnos de habilidades indispensables y que cada vez serán más necesarias para el desempeño de su futura vida laboral, y, a diferencia de otras asignaturas, también personal.

Un buen profesor debe aprovechar los nuevos conflictos sociales para formar a sus alumnos. Debe ser capaz de desandar lo andado y reprogramar su conocimiento, claudicar sobre todo lo que creía saber de la enseñanza, y aprovechar situaciones de cambio social tan notorias y extendidas como la inmigración, o el impacto de las nuevas tecnologías para colmar a sus alumnos de riqueza intelectual, de tolerancia, y de compromiso (Tourrián López, J. M., 2005).

Ninguna clase es igual, y mucho menos se parece en la actualidad a cómo fue cuando nosotros estudiábamos.

Actualmente se enfrentan cambios sociales muy importantes que devienen entre otras muchas cosas de ámbitos como la inmigración, que llena nuestras aulas con la riqueza de diversas nacionalidades y culturas que pueden ser abiertamente diferentes incluso opuestas, y generar conflictos. Pero los profesores han de aprender cómo

gestionar esas áreas conflictivas y convertir la diferencia en riqueza. A luchar por que sus alumnos el día de mañana asuman que no se debe imponer una cultura, y que la diferencia no es una amenaza sino algo que enriquece la sociedad y cada vez más será la realidad en la que vivamos, un manto multicultural en el que se deberá formar a las generaciones futuras para que persigan la tolerancia y no la aniquilación de la diferencia.

Otro punto importante es el impacto de las nuevas tecnologías, no solo como algo que ha cambiado la manera de dar clase sugiriendo múltiples metodologías más activas y que motivan más a los estudiantes, sino entendiendo en profundidad que esto sucede por algo, que las generaciones venideras a las que como docentes habremos de formar tendrán cada vez una menor capacidad para aprender siguiendo métodos tradicionales porque las nuevas tecnologías generan cambios en la percepción y estas generaciones son ya nativos digitales. Aunque existirá la necesidad de considerar el impacto de la sociedad tecnológica como un nuevo factor de desigualdad.⁷ Necesariamente habremos de formar a nuestros alumnos en la tecnología —la que ellos no controlan, que es, generalmente, la que les será útil a nivel laboral— para erradicar una nueva fuente de analfabetismo que pasa por el desconocimiento tecnológico que restará en el futuro muchas oportunidades a aquellos individuos que no se actualicen (Acevedo Arcos, M^a C., 2011).

Y, en última instancia, también ligado con el impacto de la tecnología y su papel en la creación de una nueva sociedad global, debemos ser conscientes de que importa cada vez más formar a nuestros alumnos para que se conviertan en eternos estudiantes. Transmitir la idea más valiosa que podrán aprender de nosotros: que nunca se deja de aprender (Sobejano, M.^aJ., 1997). Que deben ser capaces de reinventarse, y que sus conocimientos quedarán obsoletos a una velocidad asombrosa, mucho mayor de lo que nunca fue.

Debemos, sin duda, aprender más y más rápido que nunca sobre nuestra labor docente para cambiarla, improvisar, y adaptarnos a las necesidades de nuestros alumnos, porque es la única manera en que conseguiremos una enseñanza cada vez más individualizada, que no aniquile la diferencia y fomente el que nuestros alumnos valoren la riqueza del tiempo que les ha tocado vivir.

2.4.2. Enseñar desde la investigación.

La educación consiste, principalmente, en lo que hemos desaprendido.

Mark Twain.

Después de unas bases generales conviene centrar ya las reflexiones que restan a este trabajo en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Debemos ser conscientes de que otras disciplinas han avanzado mucho, y muy rápido en el terreno de la pedagogía y puesto que las Ciencias Sociales han arrastrado por largo tiempo —y en muchos casos todavía hoy— una concepción memorística y reproductiva que debe ser necesariamente superada para atender a las nuevas necesidades

⁷ Barrenetxea Ayesta, M. y Cardona Rodríguez, A. La Brecha digital como fuente de nuevas desigualdades en el mercado de trabajo:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec8/Datos/documentos/comunicaciones/Laboral/Barrenetxea%20Miren.PDF>

educativas de nuestros alumnos y cumplir con la meta transformadora de la enseñanza, no estamos hoy a la altura de otras ramas de la enseñanza que han ensayado y constatado la eficacia de muchos métodos (Carretero, M., & Limón, M., 1993).

Ha llegado el momento de que nosotros, como didactas de las Ciencias Sociales, miremos por las necesidades de nuestras disciplinas y de nuestros alumnos para continuar de forma cada vez más activa una búsqueda metodológica que se inició con la profundización de algunos teóricos en el legado pedagógico de Piaget (Carretero, M., & Limón, M., 1993) y que hoy en día constituye uno de los principales ejes de la investigación en el terreno universitario sobre la pedagogía de las ciencias sociales: la búsqueda de recursos y metodologías de corte constructivista que tengan en cuenta las necesidades y limitaciones cognitivas de nuestros alumnos (Carretero, M., 2011) y logren revalorizar nuestras disciplinas y conseguir que éstas exploten al máximo sus recursos y su inmensa riqueza para mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecemos a los alumnos e incrementar su motivación, mejorando la percepción que tienen de estas materias.

Para lograr esto hemos de pasar necesariamente por la investigación educativa.

El proceso de investigación educativa requiere tiempo y es algo de lo que muchos docentes no disponen, pero se debe intentar enseñar a los profesores lo valioso de la investigación constante y pareja a la aplicación de nuevas metodologías porque arroja datos de gran valor que serán, a la larga (Steinhouse, L., 2003), los que permitan revisar la actividad que se lleva a cabo en las aulas, identificar las dificultades de los alumnos y subsanar los problemas que tienen en el estudio de las Ciencias Sociales —que son numerosos, entre otros aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo y los residuos de las metodologías conductistas que limitan la enseñanza de sociales al ámbito memorístico y no fuerzan al desarrollo del pensamiento, y resultan más que problemáticos—.

Esta investigación ha de convertirse, necesariamente, en un compromiso al que se sumen el mayor número posible de profesores de nuestra rama, y cada uno de ellos ha de estar preparado para realizarla de forma rigurosa y trabajar en equipo con las nuevas metodologías estudiadas y propuestas desde la Universidad, para aplicarlas y evaluar científicamente los resultados y cómo impactan en la mejora del conocimiento y desarrollo de los alumnos (Steinhouse, L., 2003).

Y es que, si queremos lograr que todo este entramado encaje, la Universidad y la docencia en Institutos ha de estar necesariamente coordinada y conectada. Porque solo de esta forma conseguiremos unos resultados de investigación reales que verdaderamente impacten en la pedagogía de las Ciencias Sociales y que acaben de una vez por todas con la enseñanza memorística tradicional en las disciplinas humanísticas.

Tal vez de esta forma logremos poner en valor la relevancia académica de las Ciencias Sociales y consigamos un verdadero compromiso social que se refleje, de una vez por todas, en el diseño del currículo.

2.4.3. Enseñar para transmitir valores.

Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto.

Aristóteles

Hace no tanto tiempo de que Michael Moore (2003) pronunciara su famoso discurso en los Oscar. Unas palabras que contrastaban notablemente con el espíritu del “Gran Templo” del cine americano, cuya industria es un perfecto reflejo de la sociedad actual en la que todos creemos en algo sin creer en nada y la pérdida de valores conduce a una demagogia absoluta.

Sus palabras fueron;

*Nos gusta la no ficción, y, sin embargo, vivimos en momentos ficticios. En los que tenemos resultados electorales ficticios, obtenidos por un presidente ficticio. Vivimos en un momento en el que un hombre nos envía a todos a la guerra por razones ficticias. (...)*⁸

Leer este discurso a un alumno de cuarto de la E.S.O. no le dirá nada, a menos que le enseñemos a pensar, y formulemos la pregunta adecuada en el momento adecuado; ¿Cuál es el significado que “ficticio” tiene en este discurso?, ¿Cuáles son esos valores ficticios?, ¿Por qué habla de unos resultados ficticios, un presidente ficticio y una guerra ficticia?, ¿Qué significado tiene el que pronuncie este discurso en el contexto y lugar específico en donde Michael Moore declama?

Tal vez leer este discurso sería una forma atractiva de introducir a nuestros alumnos en la cuestión de la Guerra de Irak, en lugar de abrir el libro de texto por el capítulo pertinente y empezar a leer.

Este ejemplo ayuda a ilustrar la importancia que tienen las Ciencias Sociales en el trabajo de cuestiones éticas, del pensamiento y de los valores (Sobejano, M.^a J., 1997). Y es que hoy las Ciencias Sociales son más necesarias de lo que nunca fueron. Por todos los motivos que hemos aducido. Pero más que por ninguna otra cuestión, porque la sociedad atraviesa un momento de falta de valores casi total, quizás sin parangón en la Historia, en donde una buena parte de la juventud a la que nos dirigiremos como docentes no ve sentido a luchar o a comprometerse con nada, porque no se cree capaz de hacer algo para cambiar las cosas. Porque se siente insignificante y el sensacionalismo brutal de la prensa y las redes sociales, lejos de encender el compromiso, acaba por aniquilar el optimismo de la juventud, y donde éste muere, también muere el idealismo (Acevedo Arcos, M^a C., 2011).

Las ciencias sociales nos enseñan a encontrar soluciones reales a las cosas, si aprendemos dónde buscarlas. Nos ayudan a descubrir y aceptar la verdad del ser humano y nos dotan de los conocimientos necesarios para entender el momento en el que vivimos y analizar la sociedad desde un punto de vista crítico, comprendiéndonos también a nosotros mismos (Acevedo Arcos, M^a C., 2011). Las Ciencias Sociales, si se enseñan de

⁸ Fuente audiovisual con el discurso de Michael Moore en la Gala de los Premios Oscar del año 2003. <https://www.youtube.com/watch?v=M7Is43K6lrg>

la manera adecuada, pueden despertar el compromiso con los valores humanos y sociales que generan transformación y vuelven el cambio posible.

No hay una fórmula concreta de defender los valores y los derechos, y mucho menos de enseñar a nuestros alumnos a comprometerse — ¿Quiénes somos nosotros para decirles con qué han de comprometerse?, ¿No deberían descubrirlo por sí mismos? —. Pero lo que sí está claro es que tenemos en nuestras manos la enseñanza de las asignaturas más importantes del currículo para formar personas y dotarlas de autoestima, conciencia de cambio, tolerancia y humanidad. Tenemos en nuestras manos la responsabilidad de formar personas capaces de mejorar la sociedad, y no aprovechar el potencial de las Ciencias Sociales en este aspecto sería faltar a nuestra labor como docentes y como ciudadanos.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

A lo largo de este punto se procederá a la justificación de la elección de los dos proyectos escogidos para acompañar a esta memoria de Fin de Master, que han sido la *Unidad Didáctica* y el *Proyecto de Innovación Docente*.

En los siguientes apartados se llevará a cabo una explicación detallada de los mismos, que son los trabajos de todos cuantos he realizado que justifican mejor el enfoque docente que he defendido durante la primera parte de este trabajo y que se centra en el papel de las metodologías activas y la investigación para la construcción de una nueva pedagogía de las Ciencias Sociales que no contemple la enseñanza de contenido sin la adquisición de competencias cívicas y sin la educación en valores.

El motivo, o, mejor dicho, los motivos, que me llevan a escoger estos dos trabajos son principalmente que considero que al ser los dos proyectos que he podido llevar a la práctica en el Practicum II y III han constituido un punto de inflexión en mi aprendizaje. Además del hecho de que se encuentran íntimamente relacionados porque mi proyecto de Innovación se programó para ser parte de la Unidad Didáctica, y encajaba con el tipo de metodologías que propuse.

Sin lugar a dudas, estos dos trabajos han constituido un aprendizaje enriquecedor y completo, tanto por el hecho de poder llevar a la práctica algo que has diseñado y comprobar si funciona, como por el grado de reflexión previa y posterior que ambos han implicado en mi aprendizaje y me han llevado a terminar de configurar mi identidad docente.

3.1. Unidad didáctica.⁹

Aprendiendo enseñarás y enseñando aprenderás.

Phil Collins

Este trabajo fue realizado para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, una de las materias de mayor

⁹ Trabajo adjunto en el Anexo I.

dificultad de todas las cursadas en el máster y que reporta un aprendizaje más significativo.

Estuvo configurada desde el primer momento para ser implementada en el aula y por ello se ajustó a las sesiones concretas con las que contaba para dar clase.

El curso escogido, previo acuerdo con mi tutor de prácticas y mi compañera que prefería dar clase a 1° de E.S.O. fue 4° de E.S.O.

Por el momento del año escolar en el que nos encontrábamos, las necesidades de mi tutor de cara a ver posteriormente el tema de la Primera Guerra Mundial, y dada mi especialidad (Historia del Arte), se acordó que implementaría en clase un tema que no viene recogido en el currículo y que mi tutor, por interés personal de cara a que sus alumnos recibieran una formación más completa en Ciencias Sociales así como porque encajaba con un proyecto que se llevaría posteriormente a cabo en el centro y enlazaba con el arte, me encargó enseñar la unidad de “El Nacimiento del Arte Contemporáneo: Del Impresionismo a las Primeras Vanguardias”.

Esta tarea fue compleja por varios motivos, principalmente que supe con muy poco tiempo cuál iba a ser mi unidad didáctica, que los alumnos no habían visto nunca antes nada de arte contemporáneo, y que el arte no está en el currículo de este curso porque para ser tratado desde la perspectiva del currículo requiere un grado de madurez cognitiva mucho mayor que la comprensión de los conceptos abstractos que un alumno puede tener en cuarto de la E.S.O.

Puesto que el trabajo se adjunta en anexos en los siguientes epígrafes trataré de justificar lo que planteo en la Unidad, así como por qué escogí diseñarla de esta manera y no de otra.

3.1.1. Mis objetivos: presentar de forma atractiva el arte contemporáneo, y trabajar meta-conceptos y contenidos transversales.

Al tratarse de un tema tan complejo y disponer únicamente de seis sesiones para implementar la unidad, entre las que se englobaban las destinadas al proyecto de Innovación que forzosamente formó parte de los contenidos de la misma, aunque esto resultó ser un gran acierto, mi intención desde el principio fue diseñar la unidad más simplificada y atractiva posible para presentar a mis alumnos una materia que no conocían, lograr que se llevaran una idea general de lo que fueron los principales movimientos del arte contemporáneo, y trabajar temas transversales como la autoestima, el compromiso social.

Esos fueron mis objetivos de cara a mis alumnos, pero también tenía un objetivo claro para mi formación a la hora de enfocar mi unidad de esta forma: ensayar actividades y metodologías que había aprendido en el máster y aprender a adaptar contenidos de cursos curriculares más elevados a un nivel básico.

3.1.2. Propuesta metodológica

Dados los objetivos que había planteado para el desarrollo de la unidad, y el hecho de que quería probar metodologías diferentes a las que yo estaba acostumbrada como alumna, me decidí claramente por aplicar una metodología constructivista en la que hubo una clara preponderancia de los métodos de Aprendizaje Basado en Problemas, y del trabajo con fuentes, con la idea de trabajar de forma paralela la formulación de hipótesis,

el debate, el razonamiento, la capacidad de relación, la multicausalidad, la empatía histórica y lograr que mis alumnos aprendiesen a valorar el arte.

A este respecto fue un enfoque claramente práctico en el que el trabajo cooperativo constituyó un elemento clave para el desarrollo de las actividades. A mi favor para decidirme por esta apuesta tan arriesgada, contaba con que los alumnos ya estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de metodologías pues en el colegio Sagrado Corazón de Jesús se ha implantado esta metodología.

A parte de esto, las razones por las que me decidí por las metodologías activas fueron principalmente dos. En primer lugar, pensé que dados los objetivos que me había planteado por las condiciones especiales en que implementaría la unidad, que se trataba de un grupo bastante conflictivo, aunque no muy numeroso y además no habían visto arte nunca, lo único que encajaba metodológicamente con mi propuesta eran los métodos constructivistas, que favorecen la motivación, y el aprendizaje significativo en entornos en los que existe una marcada diferencia entre los niveles de los alumnos.

Estos métodos, al ser más activos, me permitían trabajar cuestiones transversales y una de las ideas a las que al final di más peso, que fue la importancia de valorar el patrimonio y, en concreto, el arte contemporáneo, como algo que responde a un contexto histórico y tiene un por qué. Transmitir que todo tiene una causa y unas consecuencias, y la forma más idónea de aproximar a mis alumnos a estas ideas era que ellos mismos llegasen a sus propias conclusiones mediante el debate y distintas metodologías activas que, si bien requieren más tiempo para implementar un tema, y por ende si tienes pocas sesiones te fuerzan a realizar un ejercicio importante de relevancia histórica, consiguen mantener la atención de los alumnos y despertar su curiosidad para hacerles reflexionar.

3.1.3. Los resultados

Pese a mi esfuerzo en el diseño de las actividades los resultados no fueron todo lo óptimos que desearía. Esto se lo atribuyo a varias causas, entre ellas mi inexperiencia docente que me llevó a dar por sentadas cosas que los alumnos no comprendían pero que, para mí, por mi formación, eran lógicas. También pudo influir el comportamiento de la clase que se mostró muy activa en determinados momentos y poco interesada en otras actividades que eran importantes. Así como el diseño de las actividades, para el que tuve muy poco tiempo —apenas una semana— y que podría haber afinado más, como hice con el proyecto de innovación que implementé después de las vacaciones de Semana Santa y a cuyo diseño pude dedicar mucho más tiempo y una reflexión más detallada y profunda.

3.2. Proyecto de Innovación Docente: justificación y utilidad.¹⁰

Saber cómo sugerir es el arte de la enseñanza.

Henri-Frédéric Amiel

El proyecto de Innovación Docente es el trabajo principal de la asignatura *Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte*.

Con anterioridad hablábamos de la importancia de la labor de investigación asociada a la innovación docente, y precisamente la idea de comprender hasta qué punto es importante la innovación con una investigación asociada es a lo que se encomienda este proyecto, que ha resultado ser, con diferencia, el ejercicio más útil de todos cuantos se han llevado a cabo en este máster desde mi punto de vista.

El proyecto se basó en la aplicación del método *Learning Cycle* para el aprendizaje de conceptos, y que se propone ayudar a los alumnos en la comprensión de los conceptos de las Ciencias Sociales que terminan por generar graves conflictos en el desarrollo de nuestras materias.

Ya hemos hablado ampliamente de esta cuestión, que el sistema memorístico falla, y por ello durante décadas se han ensayado métodos para que nuestros alumnos puedan ver la Historia como una ciencia más que es necesario comprender y no memorizar, que la entiendan y la disfruten, y estén capacitados para ejercer en un futuro como profesionales rigurosos capaces de aplicar un método científico. Porque nuestra unidad básica para transmitir el conocimiento no son los hechos como predica la corriente tradicional memorística, sino los conceptos. Y a ello se encomienda el método *learning cycle*, que se propone ahondar en la necesidad de enseñar Ciencias Sociales desde el trabajo pormenorizado de los conceptos con una metodología activa.

De acuerdo a numerosas investigaciones los alumnos presentan grandes problemas para el aprendizaje de conceptos que son la base de las Ciencias Sociales, por ser demasiado abstractos e imposibles de procesar para ellos debido al desarrollo cognitivo de los estudiantes en este periodo (Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M., 2004).

Sin embargo, la enseñanza de Sociales no se puede ni debe suprimir del currículo ya que es especialmente vinculante al jugar un papel básico en la organización de las estructuras mentales que posibilitarán a nuestros estudiantes comprender el mundo tal y como hoy es. Estas materias ayudarán a sustentar sus reflexiones y opiniones personales, así como su visión particular de las cosas, en un marco teórico explorado y construido a partir del estudio de esos conceptos. Y, poco a poco, con la ayuda del desarrollo de sus capacidades aplicadas a las Ciencias Sociales, favorecerán la conexión de estos conceptos ayudándoles a construir su propio conocimiento de la realidad y formarse opiniones fundamentadas. En otras palabras, ayudarán a convertir a nuestros alumnos en personas críticas y más preparadas para asumir las demandas de la sociedad actual desde la empatía y la integridad.

¹⁰ Proyecto adjunto en el Anexo II.

De esta manera, nuestros estudiantes ganan, gracias a esta metodología, el desarrollo de una estructura mental organizar que facilitará que adquieran y mejoren el pensamiento abstracto y todas las habilidades que de él se derivan y son de vital importancia para vivir en la sociedad actual.

Dada esta situación el presente método *learning cycle* sobre el que versa el trabajo de innovación resulta una baza clave para el trabajo de los conceptos en ciencias sociales. Y desde mi experiencia puedo añadir que ha arrojado resultados sorprendentes de cara a la motivación e implicación de los alumnos, y del desarrollo de habilidades como la formulación de hipótesis, incluso el trabajo en valores y la relación con otras disciplinas.

Lo que plantea este método en el caso de las Ciencias Sociales es generar experiencias, no tienen un carácter tan eminentemente práctico como el que tendrían en las ciencias experimentales, pero que sí que es posible emplear como atractivo o como punto de partida que despierta el interés de nuestros alumnos hacia un aspecto concreto a tratar y ayuda a asentar los conocimientos previos necesarios para construir una reflexión.

En mi caso el concepto escogido fue “Dadá”, un concepto complejo en el que confluían tres ámbitos de las Ciencias Sociales; el arte, la historia y el pensamiento, por lo que resultaba especialmente difícil para los alumnos conectar las distintas dimensiones del mismo, sin embargo, arrojó resultados sorprendentes.

Algunas de las experiencias que diseñé para su implementación, a lo largo de tres de las seis sesiones de la unidad en las que se trataron las dimensiones de Vanguardia, Dadaísmo artístico y Nihilismo, fueron; la creación de un poema dadaísta, el visionado de baterías de imágenes cuidadosamente escogidas, medios audiovisuales entre los cuales se incluía una performance de Hugo Ball en el Cabaret Voltaire, testimonios documentales y fuentes primarias como extractos de los manifiestos dadaístas de Tristán Tzara o el discurso de Jean Jaurés que llamaba a la unidad de las naciones.

En cualquier caso, el trabajo buscó cumplir con la idea del método que en esencia es, en una primera fase, valernos de las fuentes para configurar una primera experiencia del concepto lo más cercana y vívida posible que atrape a los alumnos y les impacte profundamente. Y después seguir la idea de Kathy Rooth de que los alumnos comprenden mejor cuando las ideas se introducen por medio de debates movidos por preguntas, si estas después son plasmadas por escrito (Brown, P. L., & Abell, S. K., 2007).

La idea que se persigue con esto es, en última instancia, que las fuentes primarias y su lectura son valiosas para construir esta experiencia porque sirven a nuestros alumnos para completar ese contexto, asumir el pensamiento de la época en un ejercicio de empatía histórica y constituir además un apoyo en la respuesta a algunas preguntas que se formularán en la segunda fase del ciclo, de elaboración del concepto, y cuya función será concretar las sensaciones de esa experiencia en la primera aproximación al concepto, y preparar los cimientos para el posterior desarrollo del mismo (Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J., 2003).

En este sentido, el método encajaba a la perfección con lo que yo había planteado en la unidad didáctica y sus resultados fueron más que interesantes dado que los alumnos mostraron muchísimo interés. No obstante, probablemente ese interés se debiese en gran parte al tema escogido, que deliberadamente utilicé para conectar con la rebeldía del

espíritu adolescente, y tratar de trabajar la cuestión de valores como el compromiso social que subyace tras el inconformismo dadaísta.

3.3. **Análisis crítico de ambos proyectos.**

Educador es quien logra que las cosas difíciles parezcan fáciles.

Ralph Waldo Emerson.

A mi juicio estos han sido los dos proyectos más relevantes para mi formación a lo largo de todo el máster, ya que para ser implementados requerían un compendio de las competencias y los saberes que me han brindado todas las materias del curso, que han confluído, de una manera u otra, en su desarrollo.

Ambos trabajos están intrínseca e indisolublemente unidos hasta el punto de que podrían integrar el corpus de una única materia, puesto que su esencia es promover las nuevas metodologías en la didáctica de las Ciencias Sociales, y hacernos conscientes de los problemas que tienen los alumnos a la hora de enfrentar nuestras materias, dónde encontramos esas dificultades y cómo podemos ayudarles a enfrentarlas para optimizar su aprendizaje, y volverlo mucho más interesante y provechoso para su formación.

En mi caso ambos han supuesto una oportunidad para llevar a la práctica las metodologías activas y constatar que definiendo su empleo, así como para concienciarme de la importancia de la investigación educativa como base para mejorar la enseñanza de mi materia.

Es por eso, y por la experiencia que para mí ha supuesto la docencia con los alumnos que aprecio especialmente la realización de estos dos trabajos que han marcado de forma definitiva mi proyecto docente, e incluso han logrado que me plantee la posibilidad de investigar sobre la enseñanza de mi materia en un futuro.

4. CONCLUSIONES

No quisiera desperdiciar la oportunidad de poner fin a este trabajo sin una breve reflexión, a la que he llegado a raíz de todas las experiencias con las que me ha dotado este máster, al que tanto tengo que agradecer, después de todo.

La realidad es que cuando llegué al máster, en octubre, yo era Historiadora del Arte.

Ahora soy mucho más. Soy, o aspiro a ser, algún día, Didacta de las Ciencias Sociales.

¿Por qué?

A lo largo de estos meses he estudiado tantas cosas distintas desde perspectivas tan diferentes que me han hecho darme cuenta de lo que considero una gran verdad: no se puede enseñar ninguna de las materias de Ciencias Sociales por separado, porque están intrínsecamente unidas.

Es apasionante descubrir como el complicado e imbricado andamiaje del arte se entrecruza con los senderos de la Historia, y cómo nada tendría sentido sin una explicación geográfica o filosófica, incluso económica. Pero más apasionante aún ha sido descubrir que soy más Historiadora del Arte de lo que nunca fui.

Cursar este máster, tan multidisciplinar, aunque quizás resulte un poco paradójico, me ha ayudado a otorgar a mi disciplina el valor incalculable que la caracteriza. Como un nexo clave entre todas las demás disciplinas humanísticas. Un territorio inmenso colmado de riqueza que constituye una fuente inagotable para el trabajo de los valores en la enseñanza, para enseñar el respeto a la diversidad y la tolerancia, incluso, por qué no, para constituirse como un auténtico inclusor en el aprendizaje de los conceptos de las Ciencias Sociales.

Precisamente al hilo de los conceptos. El andamiaje que construye nuestro conocimiento. Es precisamente por esto por lo que la Historia del Arte debiera ser hoy más valorada de lo que nunca fue, porque se desvela como un feudo de lo concreto, como algo que tiene una proyección concreta del trasfondo de conceptos infinitamente abstractos que tan difíciles son de comprender para nuestros alumnos.

La Historia del Arte es el perfecto inclusor para abordar la primera dimensión de conceptos abstractos de cualquier disciplina de las Ciencias Sociales, facilitando así, su aprendizaje.

Pero todavía hay algo más allá. Algo mucho más importante que la defensa de una disciplina. Y es que de esta experiencia me llevo un inmenso andamiaje mental que nunca se detiene. Una mente perennemente en construcción que no renunciará a desaprender, y volver a aprender, allí donde le lleven los complejos derroteros de una vida que eliges y en cierta medida, también te elige. La eterna búsqueda de la enseñanza.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Soy una parte de todo lo que he leído.

Theodore Roosevelt.

5.1. Bibliografía

- Acebedo Arcos, M. C., El Docente y la Enseñanza de la Historia. En Rodríguez Gutiérrez, L.F. (coord.). (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y Práctica Curricular de la educación básica*. México: SEP: Subsecretaría de Educación Básica.
- Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014): *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira.
- Beyer, L.E. & Apple, M.W. Values and Politics in the Curriculum. En Beyer, L. E. y Apple, M. W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. State University of New York Press, Albany. pp. 3-17.
- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Examining the learning cycle. *Science & Children*. pp. 46, 58–59.
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*. pp. 62-63, 153-167.
- De la Torre, A. (2006). El verdadero problema del sistema educativo español. *DIM: Didáctica e Innovación Multimedia*, nº 8, pp. 1-3.
- De Luca, Silvia Luz. (2004). El Docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído de http://rieoei.org/psi_edu12.htm.
- Facal, R. L. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 65, 75-82.

- Ferrer Soria, G. (2014). Las TIC en la LOMCE o una LOMCE con TICs. *Revista Fórum Aragón*, nº12. pp. 34-36.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Gardner, H. y Walters, J. (1993). Una versión madurada, en Gardner, H. *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós, pp. 23-30.
- Gavaldà, A. y Pons i Altés, J.M. La práctica competencial a partir de las Ciencias Sociales. En Ávila Ruíz, R.Mª, Rivero Gracia, MªP, y Domínguez Sanz, P.L. (2010), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. pp. 607-614.
- Iñiguez, T. & Burgués, A. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social. *Social and Education History*, 2(3), pp. 296-340. Extraído de: <http://dx.doi.org/10.447/hse.2013.17>
- Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). *Preservice Elementary School Teachers' Understandings of Theory Based Science Education*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 93. Extraído de <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/93>
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Miralles, P. y Molina, S. Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica; Barcelona : Graó. pp. 124-134.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- 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*, nº 5, 71-98.
- Prats, J. y Santacana, J. Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e Historia: Investigación, innovación y*

- buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica; Barcelona : Graó. pp. 11-37.
- Prats, J. y Santacana, J., Los restos arquitectónicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica; Barcelona : Graó. pp. 39-67.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, pp. 477-489.
- Rodríguez Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y desarrollo social. Vol. II. n° 1*, pp. 71-89.
- Sánchez Moral, E. M^a. y Vallejo Martín Albo, C. (2003). La educación intercultural y la educación en valores. *Revista Educación y futuro*. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7667> pp. 71-80.
- Seixas, P. & Morton, T., (2013). *The big six historical thinking concepts*, Toronto: Nelson.
- Sobejano, M^a. J. Formación permanente del profesorado: un reto y un soporte para la construcción de la didáctica de las Ciencias Sociales. En Santiesteban Fernández, A. (Coord.). (1997). *La formación del profesorado a lo largo de la vida*. Barcelona: Diada Editora.
- Sobejano, M^a J. (2002). Los valores en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una aproximación desde la didáctica de las Ciencias Sociales. *En Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIV, n° 34*, pp. 121-134.
- Sobrino, D. La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En Grupo IDHAX Mazarelos. *Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía*. (2011). *Actas del Congreso Internacional "Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía"*. Santiago de Compostela: Prensas de la Universidad de Santiago de Compostela. pp. 1056-1067.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 25-28.

Touriñán López, J. M. (2016) A. Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 19, Nº 2, pp. 45-76.

Touriñán López, J. M. (2005). Posibilidad y necesidad de educación en valores. *Eduga: Revista galega do ensino*, nº 46, pp. 819-840.

Touriñán López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *ESE: Estudios sobre Educación*, nº 10, pp. 9-36.

Touriñán López, J. M. (2016) B. Además de enseñar hay que educar y eso requiere las competencias adecuadas. *Crónica: revista científico-profesional de pedagogía y psicopedagogía*, nº 1.

1.1. Webgrafía

Barrenetxea Ayesta, M. y Cardona Rodríguez, A. La Brecha digital como fuente de nuevas desigualdades en el mercado de trabajo. Extraído de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec8/Datos/documentos/comunicaciones/Laboral/Barrenetxea%20Miren.PDF>

La sorprendente verdad de lo que motiva a los alumnos. Artículo extraído de: <http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendente-verdad-sobre-loque-motivaa-tus-alumnos/>

Touriñán López, J. M. (2015). Además de enseñar hay que educar. Dónde está la Educación. Extraído del Blog *Dónde está la Educación*. En: <http://dondeestalaeducación.com/>

Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget. En *Proyecto docente. Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Extraído del sitio web: <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>