



Trabajo Fin de Máster

Compromiso y honestidad. La actividad docente a través de la aplicación de una unidad didáctica y un proyecto de innovación.

Commitment and honesty. The teaching activity through the application of a didactic unit and an innovation project.

Autor/es

Iván Romero Catalán

Director/es

Francisco José Alfaro Pérez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO	6
2.1. Conocimientos y competencias adquiridos en las clases del máster	6
2.2. La profesión docente a partir de su marco teórico.....	8
2.3. Experiencia en el centro educativo	11
3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LOS PROYECTOS PARA SU ANÁLISIS	13
4. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS ESCOGIDOS	14
4.1. Unidad didáctica “El nacimiento del mundo moderno”	14
4.2. Proyecto de innovación docente “El concepto de burguesía en los albores de la Edad Moderna	17
4.3. Relación entre los trabajos y conclusiones	20
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	22
5.1. Conclusiones.....	22
5.2. Propuestas de futuro	23
6. BIBLIOGRAFÍA	25
7. ANEXOS	

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo de Fin de Máster son varios los objetivos que se pretenden cumplir, todos ellos vinculados con el aprendizaje de la profesión docente, la puesta en práctica de los conocimientos teóricos de la misma y la reflexión sobre todo lo adquirido a lo largo de este curso.

En primer lugar, se expondrán los fundamentos teóricos básicos sobre la labor del docente aprendidos durante las clases en la universidad complementados con una serie de interpretaciones personales sustentadas en bibliografía especializada. Estos fundamentos teóricos serán contrastados con la experiencia práctica vivida en el centro de enseñanza secundaria con el fin de establecer una serie de conclusiones sobre la validez de ese marco teórico y sobre la realidad del contexto educativo.

El segundo objetivo radica en el análisis, tanto teórico como en su aplicación práctica, de dos de los proyectos más relevantes realizados a lo largo de este máster. El primero es la unidad didáctica dedicada al nacimiento del mundo moderno y el segundo, enmarcado en esta unidad, es el proyecto de innovación al respecto del papel de la burguesía como protagonista de muchos de esos cambios que marcan la transición de la Edad Media a la Edad Moderna. De forma previa a dicho análisis se establece una justificación referida a la elección de estos dos trabajos.

Por último, quizá lo más importante de la experiencia de este máster son las conclusiones que se han podido extraer de él y que permiten establecer una serie de propuestas para el futuro. En este sentido es esencial la honestidad a la hora de afrontar lo trabajado y la inquietud por mejorar, investigar e innovar a lo largo de toda una carrera docente que está por llegar.

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

2.1. Conocimientos y competencias adquiridos en las clases del máster

A lo largo de este apartado se van a exponer los fundamentos teóricos y prácticos básicos adquiridos en las distintas asignaturas que componen el máster, procurando establecer una reflexión sobre las características de los mismos, su validez y su utilidad a la hora de formar a futuros docentes.

Gran parte del primer cuatrimestre estuvo dedicado a la familiarización con el contexto docente teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que lo componen. En este sentido encontramos asignaturas como *Interacción y convivencia en el aula*, centrada en las cuestiones psicológicas de la etapa adolescente con el fin de ayudar a la comprensión de los sujetos que componen un aula de secundaria, tanto de forma personal como en su conjunto como grupo.

Cabe considerar que este bloque de conocimiento resulta esencial para el correcto desarrollo de la labor docente. Los profesores no deben limitarse a la reproducción de conocimiento, sino que tienen un papel esencial a la hora de conformar las experiencias personales de sus alumnos en una de las etapas esenciales de su vida. En este sentido, debemos hacer lo posible para entender la psicología del adolescente, puesto que así facilitamos la comunicación y creamos un clima de confianza que resulta tanto en una mejora de los resultados como en una experiencia de enseñanza más agradable para el alumno pero también para el profesor.

Sin embargo, un conocimiento general muchas veces no es suficiente para abordar casos de problemas específicos en adolescentes. Es por ello que es necesaria la consulta de trabajos que abordan desde un punto de vista psicológico pero también práctico algunos de estos problemas. En este sentido cabría destacar el estudio realizado en la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula* sobre los trabajos recientes de Maite Garaigordobil sobre el problema del ciberacoso y, en particular, su *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying* (2014).

En línea con la adquisición de conocimiento sobre las distintas circunstancias que rodean los centros educativos encontramos la asignatura *Contexto de la actividad docente*. Esta asignatura se divide en dos partes que nos ayudan a comprender mejor dos dimensiones fundamentales de este contexto. La primera, vinculada a la legislación, se trabajó a través de la obra de José Luis Bernal Agudo, Jacobo Cano Escoriaza y Juan Lorenzo Lacruz titulada *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. La segunda dimensión, por su parte, estaba relacionada con el conocimiento de la dimensión sociológica del contexto docente.

En lo referido a la legislación, lo aprendido en clase sirvió en gran medida para la realización del Practicum I, a través del cual se pretende alcanzar la comprensión en toda su complejidad de todos aquellos documentos que permiten el correcto funcionamiento de un centro educativo. El continuo análisis, revisión y modificación de dichos documentos por parte de toda la comunidad educativa es uno de los mecanismos

esenciales que permiten la participación colectiva en las mejoras del proceso educativo, por lo que considero que tanto la asignatura de *Contexto de la actividad docente* como la experiencia en el Practicum I han sido de gran utilidad.

En este bloque de asignaturas se puede incluir también *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, que combina la importancia del contexto educativo con algunos de los componentes esenciales de la enseñanza como son la motivación, el clima en el aula, los métodos de evaluación, la atención a la diversidad o el uso de las nuevas tecnologías. Así, resulta el complemento perfecto para obtener una visión global de todas las circunstancias que rodean la labor del docente.

Por último, la elección de la asignatura *Prevención y resolución de conflictos* permitió tanto por un lado la profundización en las cuestiones vinculadas con la psicología adolescente como, por otro, afrontar un tema que, a pesar de hacer todo lo posible para evitarlo, tiene una presencia constante en las aulas. Saber prevenir un conflicto es esencial para un docente, pero también debe ser capaz de abordarlos de forma correcta cuando surgen y procurar una resolución justa y satisfactoria para todas las partes; todos estos objetivos de aprendizaje básicos en esta asignatura.

El segundo bloque de asignaturas comenzó en el primer cuatrimestre con *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*. Estas asignaturas, junto con las del segundo cuatrimestre que serán analizadas posteriormente, tienen como objetivo la adquisición de conocimiento y de competencias prácticas sobre las distintas formas de abordar la realización de un currículo de cada una de las especialidades teniendo en cuenta todo el proceso de diseño de elaboración de una experiencia de aprendizaje.

En estas dos asignaturas se expusieron las diferentes metodologías de enseñanza, tanto clásicas como innovadoras, que tradicionalmente se han aplicado al estudio de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. De esta forma se pretende conocer de dónde venimos, pero también qué posibilidades tenemos de avanzar hacia un futuro que permita elaborar experiencias de aprendizaje mucho más completas, complejas y participativas. Este proceso, por supuesto, requiere de un sustento teórico basado en investigaciones previas que se han procurado analizar a lo largo del desarrollo de estas clases.

Junto a estas dos asignaturas encontramos ya en el segundo cuatrimestre otras más específicas y centradas en aspectos concretos del proceso de aprendizaje en cada especialidad. En primer lugar, *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* incluye tanto el marco teórico para el planteamiento de actividades en el contexto de secundaria como las premisas prácticas para la elaboración de las mismas. Además, durante esta asignatura se incluye la elaboración de una unidad didáctica, labor esencial del docente y uno de los puntos esenciales a la hora de enfrentarse a unas oposiciones. Esta unidad didáctica, además, se ha puesto en práctica durante el periodo del Practicum II.

En *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, por su parte, se asiste a la explicación del continuo debate al respecto de las posibilidades de innovación en el momento de afrontar la enseñanza en estas especialidades. En particular, el curso ha estado basado en la posibilidad de establecer un currículo fundamentado en el aprendizaje de dichas asignaturas a través de los

conceptos clave que las componen. Esta premisa ha sido la elegida para plantear el proyecto de innovación que se debía poner en práctica durante el periodo del Practicum III.

Además de estas asignaturas, la particularidad de la docencia en el campo de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte es que existe la posibilidad de ser profesor de cualquiera de las tres especialidades. Es por ello que el máster ofrece la capacidad de elegir cualquiera de las tres para asistir a una asignatura de contenidos didácticos sobre la misma. En mi caso escogí la asignatura de *Contenidos didácticos de Historia del Arte*, en la que se ha realizado un recorrido sobre los posibles temas que se pueden abordar en secundaria procurando adaptarlos para que resulten lo más atractivos posible para el alumnado adolescente.

Cabría, también, mencionar en este apartado la optativa de *Recursos didácticos en lengua extranjera: inglés*. Hoy en día la enseñanza bilingüe se halla en boga en nuestro país, motivo esencial por el que elegí esta optativa. A través de la misma se ha explicado lo que supone la enseñanza de los contenidos de una materia en lengua extranjera, procurando el equilibrio entre el contenido en sí y el aprendizaje del idioma. Además se ha requerido la elaboración de actividades de las distintas especialidades que tuvieran en cuenta el mencionado equilibrio.

En último lugar, no hay que olvidar la que seguramente ha resultado ser una de las experiencias más satisfactorias vividas a lo largo del máster, y ésta es la estancia en el centro de prácticas, en mi caso del IES Sierra de San Quílez de Binéfar (Huesca). Si bien entraré a analizar esta experiencia en el apartado 2.3., cabe mencionar que ha sido de una utilidad incommensurable a la hora de aplicar de forma práctica el conocimiento teórico aprendido en las clases y comprender de primera mano los pormenores del funcionamiento de un centro de secundaria, pero también de la labor del docente en el aula.

2.2. La profesión docente a partir de su marco teórico

La educación, y especialmente en el periodo de secundaria, es sin duda alguna uno de los procesos más importantes en la vida de una persona. En dicho periodo asistimos al paso de la niñez a la edad adulta con todo lo que ello implica y las posibles consecuencias que puede tener en el futuro. De esta forma considero necesario prestar una atención constante al marco teórico de la profesión docente, que creo debe estar en continua revisión y adaptación con el fin de mejorar al máximo posible no solo el proceso de adquisición de conocimiento, sino el de la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en todas las facetas de la vida adulta.

En este sentido, hoy en día una de las principales posturas de los teóricos de la educación es basar la misma en el alumno, en su proceso de aprendizaje¹. Pedro Morales Vallejo (2006) establece una serie de implicaciones clave para los profesores con el fin de que esta postura pase de la teoría a la práctica. Un punto esencial es la

¹ Morales Vallejo, Pedro (2006), “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”, en *MisCELánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. 64, N° 124, págs. 11-38.

necesidad de comprender el papel del docente no como un transmisor de conocimiento, sino como un ayudante que guía al alumno en ese proceso personal de aprendizaje. No se debe centrar tanto en lo que quiere enseñar, sino en lo que los alumnos han aprendido.

Esto implica la necesidad de que el docente adquiera una serie de competencias que faciliten su trabajo como guía del aprendizaje. En primer lugar es fundamental un cambio en la concepción de la relación entre el profesor y el alumno. Por ello, se habla de incluir una dimensión emocional en el proceso de enseñanza esencial para que éste resulte eficaz. Debemos de ser conscientes, pues, de que la docencia incluye asuntos mucho más allá del mero aprendizaje de una asignatura ya que nuestra relación con el alumnado va a tener una incidencia de gran relevancia para su futuro tanto personal como estudiantil.

La construcción de relaciones entre el profesor y el alumno debe estar basada en vínculos mutuos de afecto, confianza y respeto que requieren de una cuidada dimensión emocional. Esta dimensión depende en gran medida de las dos partes implicadas, pero existe también un elevado grado de responsabilidad por parte de la Administración a la hora de proveer un contexto material e inmaterial adecuado para la misma², hecho que considero relevante reivindicar a través de este trabajo.

Es necesario, en segundo lugar, que el docente sea capaz de diseñar actividades que refuerzen el trabajo autónomo del alumno. En este diseño debe tener un papel esencial la evaluación, cuyo carácter ha de ser significativo y estar en consonancia con los objetivos de la actividad. No debe, pues, limitarse a verificar lo aprendido, sino ser de ayuda en el proceso de aprendizaje. Este método de evaluación es lo que los expertos han denominado evaluación formativa (Morales Vallejo, 2006).

Por otro lado, uno de los aspectos más relevantes para la docencia hoy en día y en el que se ha insistido a lo largo de todo el curso del máster es el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su inclusión en las aulas. Son varias las dimensiones en las que esta cuestión debe ser abordada con el fin de aprovechar al máximo su potencial, pero también para hacerlo de forma eficiente y segura³.

Probablemente la dimensión más extendida al respecto es el uso de las TIC como soporte en el aula a modo de herramientas para la educación. Para ello hay que tener en cuenta factores estructurales, es decir, vinculados con el equipamiento de los centros escolares, pero el desequilibrio entre los medios disponibles y su uso real supone que haya otras variables a la hora de incluir las TIC como recurso en la enseñanza (Urueña López, 2016).

Las principales barreras a la hora de utilizar las TIC como herramientas educativas se encuentran, pues, además de en la escasez de recursos, en el diseño del currículo y en los propios conocimientos del profesorado. Las exigencias marcadas por el currículo, sobrecargado de contenidos y rígido en su evaluación, implican que sea necesario adaptarlo para conseguir que las TIC tengan un papel importante en el mismo. Por otro lado, con un camino que comienza en este mismo máster, la aplicación de las TIC requiere un conocimiento técnico, pero también didáctico y pedagógico específico en el que se debe implicar toda la comunidad docente.

² Marchesi, Álvaro, (*El País*, 26/11/2006), “Fortalecer la profesión docente”.

³ Urueña López, Sergio (2016), “Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica”, en *Teoría de la educación*, Vol. 28, N° 1, págs. 209-223.

Sin embargo, además de usar las TIC como soporte didáctico, existe también una postura que defiende la necesidad de educar a los alumnos para que sepan desenvolverse en el mundo de las nuevas tecnologías y la información (Urueña López, 2016). Esto implica el uso eficiente y respetuoso de las TIC, pero también la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico que ayude al alumnado a saber discriminar entre el continuo bombardeo informativo al que se ven sometidos día a día, proceso en el cual juegan un papel fundamental las ciencias sociales y que es nuestra labor reivindicar.

En la línea con lo expuesto al respecto del uso de las TIC, encontramos en general una tendencia que implica al profesorado como primer agente encargado de hacer todo lo posible por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con ello, sin embargo, no se quiere decir que no exista una enorme responsabilidad por parte de todos los agentes implicados en dichos procesos y, en particular, de la Administración a cargo de los recursos, las infraestructuras y la legislación.

El principal punto de esta teoría es la consideración del docente como un profesional de la educación, lo cual supone la necesidad de la adquisición de las competencias que se han ido mencionando en este apartado. En este sentido existen partidarios de reforzar la formación del profesorado, tanto en los pasos previos al inicio de su carrera profesional como de forma continua a lo largo de la misma⁴. Para ello son necesarios canales abiertos de comunicación y un compromiso de apertura entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

Esta cuestión de la profesionalidad docente se ha abordado estos últimos años desde el mundo anglosajón con el fin de establecer unas líneas que permitan al profesorado implicarse de forma activa en la mejora de la enseñanza a través de la investigación y la puesta en práctica de nuevos métodos. Sin embargo, esto supone una comunicación bilateral y, por supuesto, la colaboración por parte de la Administración tanto con recursos como con una mayor apertura legislativa.

De esta forma, el docente debe tener la posibilidad y la capacidad de analizar críticamente las situaciones en el aula, teorizar sobre las posibilidades de mejora y aplicar libremente nuevos métodos que contribuyan a un proceso de mejora continua de la enseñanza⁵. Para ello, como se ha comentado, es necesaria la creación de un contexto adecuado en el que los profesores sean escuchados y que genere esas posibilidades de aplicar repetidas actuaciones de investigación y acción que cuestionen las premisas clásicas de la educación memorística⁶.

Cabría concluir este apartado añadiendo que todo este proceso de adquisición de nuevas competencias y de compromiso de los docentes en la mejora educativa no tiene sentido si no va acompañado de un fortalecimiento de esta profesión. Se ha hablado de este fortalecimiento en su dimensión profesional, pero también debe hacerse en la dimensión moral en la que se ubican como educadores (Marchesí, 2006). Es labor de todos, pero especialmente de los órganos gubernamentales, velar por el respeto y el prestigio de la profesión y no solo proveerlos de los recursos físicos necesarios.

Para que un sistema educativo funcione de forma adecuada, los docentes deben sentir su valía como parte fundamental de la sociedad y como miembros de una

⁴ Tribó Travería, Gemma (2008), “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, en *Educación XXI*, Nº 11, págs. 183-209.

⁵ Rossouw, Daneel (2009), “Educators as action researchers: some key considerations”, en *South African Journal of Education*, Nº 29, págs. 1-16.

⁶ Elliott, J. (2011), “The Educational Action Research and the Teacher”, en *Action Researcher in Education*, Vol. 1, Nº 1, págs. 1-3.

profesión respetada con un marcado carácter moral. Incentivar la identidad profesional del docente pasa por escuchar sus demandas y propuestas, puesto que son el primer eslabón en el proceso educativo y, por lo tanto, referente ante la sociedad de cara a cualquier iniciativa para mejorar la calidad de la enseñanza.

2.3. Experiencia en el centro educativo

El centro en el que he realizado las prácticas es el IES Sierra de San Quílez de la localidad de Binéfar (Huesca). Binéfar, ubicado en el sureste de la provincia de Huesca, cuenta con más de 9.000 habitantes. Esta localidad se caracteriza por un elevado grado de dinamismo económico vinculado a las empresas agroalimentarias que ha permitido mantener una tasa de paro reducida durante todo el periodo de crisis y un flujo constante de población inmigrante, que hoy en día supone en torno a un 10% del total.

El IES Sierra de San Quílez es el único centro de la localidad que abarca toda la etapa secundaria. Además cuenta con alumnos procedentes de algunas de las localidades cercanas, por lo que el total de estudiantes supera los 500. Éstos pueden estudiar en el centro los cuatro cursos de la ESO, el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, y el de Ciencias y Tecnología. También pueden realizar los programas de cualificación profesional inicial de Auxiliar en Operaciones de Fontanería, Calefacción y Climatización; el de Auxiliar de Peluquería y los Ciclos Formativos de Grado Medio de estas dos familias profesionales⁷.

El alumnado de este centro procede de un medio socioeconómico medio o medio-alto, si bien en los últimos años se están dando problemas económicos debido a la crisis, aunque no con una incidencia tan grave como en otras áreas del país. En general, es un centro no demasiado conflictivo cuyos principales problemas radican en la desmotivación, el fracaso escolar y ciertas faltas leves de comportamiento. Es también relevante el progresivo aumento del alumnado inmigrante, lo cual ha supuesto algunos problemas de integración, si bien normalmente los resultados en este aspecto han resultado satisfactorios.

Durante el primer periodo de prácticas tuve la posibilidad de sumergirme en el complejo mundo de la documentación requerida para el correcto funcionamiento de un centro educativo de Secundaria. En primer lugar, me familiaricé con la normativa del centro, las instituciones que lo rigen y las posibles labores que puede desempeñar un profesor dentro del mismo. El análisis del contenido de los distintos documentos y su relación con la legislación vigente sirvió para esclarecer las posibles dudas al respecto del funcionamiento de un instituto de secundaria. Además, la asistencia a todo tipo de reuniones del profesorado, de los órganos directivos y de las distintas comisiones fue de gran ayuda para comprender las numerosísimas facetas de las que se debe ocupar el personal de un centro y, en particular, las múltiples funciones que un docente puede llevar a cabo no solo en el plano educativo, sino también en los de la convivencia, la información, la coordinación y la administración.

⁷ Reglamento de Régimen Interior del IES Sierra de San Quílez (Binéfar).

En segundo lugar, la asistencia a clase de distintos cursos, incluyendo los programas de adaptación curricular e inmersión lingüística para inmigrantes me permitió hacerme una idea de la amplia variedad de alumnado con la que debe lidiar un docente. La capacidad de adaptación, por lo tanto, resulta fundamental para esta profesión puesto que esto facilita el trabajo de abordar de manera individualizada el proceso de desarrollo cognitivo del alumnado. La docencia es, en relación con este hecho, una labor en continuo cambio que obliga a estar siempre al tanto de las nuevas necesidades sociales.

El segundo y el tercer periodo de prácticas estuvieron dedicados a la puesta en práctica de la unidad didáctica y de la experiencia de innovación docente. Ambos proyectos, cuyo análisis se llevará a cabo más adelante, se llevaron a cabo con dos clases de 2º de ESO.

La clase de 2º de ESO B, con 20 estudiantes, presentaba a algunos de los alumnos con mejor rendimiento académico del curso y, salvo casos aislados, apenas tenía problemas de comportamiento. Era, sin embargo, una clase callada y poco dada a la participación. En ella encontramos además un caso de adaptación curricular significativa por no conocer el idioma y un caso de adaptación curricular no significativa para un alumno con síndrome de autismo diagnosticado al que se le evalúa mediante los criterios mínimos.

En cuanto al grupo de 2º de ESO C, con 18 estudiantes, se caracterizaba por ser una clase bastante participativa, si bien en muchos casos su comportamiento no era el más adecuado y, en general, el rendimiento académico no era el mejor de su curso. Además, cabe señalar la presencia de varios alumnos conflictivos que suelen pasar gran parte del tiempo expulsados del centro o en el aula de convivencia. Por último, hay que mencionar la presencia de un alumno con una adaptación curricular significativa, puesto que llegó a principio de curso a España y todavía no puede comunicarse con soltura en castellano.

A modo de breve conclusión de esta introducción, que será ampliada en el apartado 4, puedo afirmar que la experiencia de la puesta en práctica de la unidad didáctica y del proyecto de innovación resultó altamente satisfactoria. La asistencia a dos grupos de 2º de ESO con actitudes tan diferentes sirvió además para familiarizarse con la diversidad de alumnos presentes incluso en un mismo curso. De esta forma, en este periodo de prácticas pude comenzar a familiarizarme con la práctica docente y reforzar mi convicción al respecto de la misma como protagonista de mi futuro laboral.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LOS PROYECTOS PARA SU ANÁLISIS

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se han elegido dos de los trabajos de mayor magnitud que se han elaborado durante el mismo y que, además, se han puesto en práctica con el fin de conseguir un análisis del que extraer conclusiones más profundas y significativas. El primero es la unidad didáctica sobre el Nacimiento de la Edad Moderna y el segundo, enmarcado dentro de dicha unidad, es el proyecto de innovación docente vinculado con el aprendizaje del concepto de burguesía en el periodo histórico que abarca la unidad.

Esta elección, sin embargo, no se debe solamente a la magnitud de los trabajos. Considero, además, que la unidad didáctica supone la herramienta básica de trabajo del docente. Su elaboración supone la puesta en práctica de toda la teoría vinculada con las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, al fin y al cabo sigue siendo un trabajo escrito, por lo que su validez solo se puede comprobar a través de los resultados obtenidos en el aula. En este caso, la unidad didáctica se puso en práctica con dos grupos de 2º de ESO, por lo que además de su análisis general se pueden establecer una serie de resultados comparativos. Los resultados de las calificaciones de la aplicación de la unidad en las dos clases pueden ser consultados en la figura 3 del anexo.

De gran relevancia pueden resultar, por otro lado, los resultados extraídos de la aplicación de la propuesta de innovación docente. A pesar de que serán analizados en mayor profundidad en el siguiente apartado, cabe destacar para justificar su elección que ha servido para demostrar como, en la actividad docente, a pesar de fundamentar actividades en teorías innovadoras, se requiere un diseño de las mismas coherente con esas premisas, puesto que de lo contrario se puede caer en una contradicción y obtener resultados semejantes a los vinculados con metodologías clásicas de aprendizaje reproductivo.

Por último, la elección de estos trabajos se debe también a su estrecha relación, puesto que uno está incluido dentro del otro y ambos han sido puestos en práctica en las mismas clases. Así, podemos establecer una serie de conclusiones generales sobre las posibilidades de incluir distintas metodologías innovadoras dentro de las unidades didácticas y realizar un estudio comparativo sobre su incidencia en dos clases distintas.

4. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS ESCOGIDOS

4.1. Unidad didáctica “El nacimiento del mundo moderno”

Esta unidad didáctica se ubica en el segundo curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte de la asignatura de la asignatura de Geografía e Historia, de carácter obligatorio. Su marco jurídico de referencia es la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. La unidad didáctica puede ser consultada en la figura 1 del anexo.

El nacimiento del mundo moderno supone un tema de enorme complejidad. Conocer los numerosos procesos de cambio social, económico, cultural y religioso acontecidos durante este periodo es fundamental para comprender las bases sobre las que se sustenta el mundo contemporáneo. Es por ello que se trata de un tema de gran relevancia pero que requiere un grado considerable de atención y reflexión para llegar a entender sus múltiples dimensiones. Además, en la línea de lo expuesto por Seixas y Morton, se ha procurado hacer especial hincapié en los conceptos de segundo orden que conforman el pensamiento histórico, a saber relevancia histórica; trabajo con evidencias o fuentes históricas; cambio y permanencia; causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión moral de la Historia⁸.

Los primeros apartados del tema han estado dedicados a los cambios económicos y sociales, en los que la burguesía tuvo un papel preeminente, si bien cabe mencionar el desarrollo de monarquías autoritarias. Así, se han abordado conceptos complejos vinculados con los procesos de formación de la sociedad moderna y el capitalismo comercial en una aproximación al concepto de cambio y permanencia.

En cuanto a la cultura, el humanismo es la corriente más importante de este periodo y su análisis ocupa los siguientes apartados del tema. La comprensión de sus ideas básicas es esencial para entender el desarrollo del pensamiento moderno. Fue además una corriente que alcanzó un elevado grado de expansión e influencia sobre la sociedad. Hay que mencionar, además, la invención de la imprenta con el impacto que esto tuvo en cuanto a la transmisión cultural y su innegable relevancia histórica a largo plazo.

Por último, los apartados finales del tema han sido aquellos dedicados al tema religioso y, en particular, a la Reforma protestante y a la Contrarreforma católica. Es esencial que los alumnos comprendan la importancia de ambos procesos, puesto que son fundamentales para la evolución de las distintas vertientes del cristianismo en los siglos posteriores.

Como se puede comprobar, este tema condensa en unas pocas páginas una serie de procesos de cambio muy profundos y con infinidad de variables. Por ello, más allá de una mera acumulación de datos e información, el objetivo esencial ha sido que los alumnos comprendan, aunque sea en un nivel básico, todos estos cambios como partes

⁸ Seixas, Peter & Morton, Tom (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Canadá: Nelson.

de un proceso evolutivo más que como un corte radical. Además, en la medida de lo posible, se ha procurado que sean capaces de interrelacionar las dimensiones de este periodo y que no las interpreten como departamentos estancos.

La puesta en práctica de esta unidad didáctica ha tenido como objetivo fundamental la consecución de un aprendizaje significativo y autónomo basado en la reflexión personal del alumnado y el análisis crítico del conocimiento histórico. Para ello se debe partir de una evaluación inicial para establecer el punto de partida y, posteriormente, combinar el aprendizaje teórico con actividades prácticas y contenidos audiovisuales e interactivos con el fin de conseguir una base estable de conocimiento. Estas actividades están vinculadas con la adquisición de un pensamiento histórico básico. Además, de esta forma se ha procurado generar interés para el alumnado, mantener su atención y despertar su curiosidad de cara a ampliar información sobre algunos de los temas tratados en la unidad.

Durante la primera sesión se ha llevado a cabo una charla introductoria en la que se han expuesto los fundamentos del tema y se ha planteado el método de evaluación. De esta forma han conocido de antemano qué van a aprender, cómo lo van a aprender y cómo van a ser evaluados. Así se han despejado dudas y se ha conseguido una mayor concentración y eficacia en el resto de sesiones. La evaluación consiste en una prueba sobre el concepto de burguesía vinculada sobre el trabajo de innovación (40%), un trabajo de la película *Lutero* (20%), otro sobre un debate entre reformistas y contrarreformistas (20%) y, por último, actitud y participación (20%). Posteriormente, han elaborado un cuestionario de evaluación inicial que no contará para la nota final pero ha permitido una activación del conocimiento previo por parte del alumnado y la toma de conciencia del punto de partida por parte del profesor. Las preguntas de la actividad de evaluación inicial están recogidas en la figura 2 del anexo.

A pesar de las premisas expuestas en la descripción de las dos clases [ver apartado 2.3.], la experiencia de la evaluación inicial ha mostrado resultados más positivos en el grupo C que en el B. El grupo C se mostró más participativo e interesado desde el inicio de la actividad y se ha notado su esfuerzo a la hora de responder a las preguntas de la evaluación inicial. Los alumnos del grupo B, por su parte, se mostraban algo más desubicados y, en muchos casos, no han tenido interés en responder a las preguntas por tratarse de una prueba no evaluable.

En cuanto a la segunda y tercera sesión, éstas han estado destinadas a la aplicación del proyecto de innovación docente sobre el concepto de burguesía en los albores de la Edad Moderna. Este proyecto se ha analizado de forma pormenorizada en el apartado 4.2.

La cuarta sesión se ha dedicado a la introducción de las claves de la Reforma luterana y a la explicación de la película *Lutero*. También en esta ocasión el grupo de 2º C se ha mostrado más participativo y han sido más numerosas las cuestiones preguntadas por el alumnado, que si bien en algunos casos estaban relacionadas con meras anécdotas o curiosidades, han servido para hacer esta introducción teórica más dinámica. El grupo B, por su parte, se ha mostrado más callado pero igualmente receptivo en su mayoría. Se ha insistido en que la elaboración de un trabajo que recoja los temas históricos y teóricos aparecidos en la película contará un 20% de la calificación final.

Durante el resto de la clase se han ido proyectando una serie de fragmentos de la película escogidos por su relevancia histórica que los alumnos deben recoger e interpretar en sus trabajos. Para facilitar esta labor y ayudar a la comprensión de la

película, los fragmentos se iban intercalando con explicaciones del profesor. Así, gran parte de los alumnos han mantenido su atención a lo largo de toda la sesión y, en general, se ha respirado un buen ambiente de trabajo en ambos grupos.

Ya en la quinta sesión ha dado tiempo en las dos clases a terminar la proyección de los fragmentos más relevantes de Lutero y a ampliar la información sobre el luteranismo, el calvinismo y el anglicanismo. Se ha insistido, a su vez, en la necesidad de entregar el trabajo sobre la película en la siguiente sesión lectiva. Una vez más, ha sido el grupo de 2º C el que ha realizado un mayor número de cuestiones, en este caso relacionadas con cuestiones teológicas sobre las creencias calvinistas y anglicanas. De todas formas, este apartado del tema vinculado con creencias y teorías religiosas parece resultar de más difícil comprensión para el alumnado de 2º de ESO.

En lo referido a los trabajos sobre la película, en general se han adaptado a lo requerido por el profesor. La gran mayoría no han caído en meros resúmenes u opiniones personales sobre la película, sino que han procurado recoger los aspectos históricos más importantes aparecidos en la misma. Como ya se ha mencionado, sin embargo, aquellos apartados con más errores en los trabajos de ambos grupos son los relacionados con las explicaciones de las teorías teológicas de Lutero. Por ejemplo, si bien ha quedado claro su rechazo a las indulgencias y a la veneración de las reliquias, al alumnado le ha resultado mucho más difícil explicar ideas más complejas como la del sacerdocio universal. Por lo tanto, la gran mayoría de alumnos han obtenido una calificación que ronda el 1.5 de los 2 puntos del total que podían sacar.

La sexta y última sesión ha estado dividida en dos partes de 25 minutos aproximadamente. La primera mitad se ha dedicado a una exposición magistral de las premisas fundamentales acordadas en el Concilio de Trento y que conforman las doctrinas contrarreformistas. Para que las diferencias entre Reforma y Contrarreforma quedaran claras, la explicación ha sido complementada con la proyección de un cuadro que dividía las posturas al respecto de distintas cuestiones teológicas.

Durante la segunda mitad, se ha dividido la clase en dos grupos con el fin de organizar un debate que enfrentara a reformistas y contrarreformistas. A cada grupo se le ha repartido unos apuntes con las principales ideas que defiende su postura y, además, se les ha pedido que apuntaran las respuestas del otro grupo con el fin de que posteriormente elaboraran un trabajo comparativo que supondría un 20% de la calificación final. El grupo de 2º B se ha mostrado algo más reacio a la participación, si bien con la guía del profesor se ha conseguido finalmente activar el debate. En el caso del C, la situación ha sido completamente distinta, puesto que algunos alumnos han monopolizado la participación derivando el debate hacia temas ajenos al mismo, por lo que se ha requerido un mayor control por parte del profesor. De todas formas, en ambos debates el ambiente ha sido agradable y, tras una recapitulación final, se puede afirmar que al menos las premisas claves de este apartado del tema estaban claras para gran parte del alumnado.

Por último, en lo referido a los trabajos sobre Reforma y Contrarreforma, el resultado ha sido semejante a los de la película Lutero. La gran mayoría de alumnos comprenden cuestiones básicas como puede ser, por ejemplo, la dependencia o no de las directrices del Papa. Sin embargo, temas de teoría teológica como la adoración o no a las reliquias, a los santos o a la Virgen resultan de mayor dificultad para el alumnado, puesto que son asuntos que les resultan ajenos. Es por ello que las calificaciones, igual que en los trabajos de la película, rondan en su mayoría el 1.5 sobre los 2 puntos totales.

Creo conveniente, en último lugar, mencionar las metodologías adaptadas al alumnado con necesidades específicas. En el caso del grupo B, el alumno con adaptación significativa por no conocer el idioma ha realizado una serie de actividades al margen durante la primera mitad de la unidad dedicada a la sociedad, la economía y la cultura. Sin embargo, en las sesiones de proyección de la película y de debate se ha procurado su participación, la cual ha resultado satisfactoria puesto que ha respondido de forma voluntaria a alguna de las preguntas formuladas por el profesor. Por otra parte, el alumno con autismo ha seguido el ritmo normal de la unidad y ha participado durante la misma, si bien su prueba vinculada con las distintas dimensiones del concepto de burguesía se ha adaptado con el fin que las preguntas fueran mucho más concretas y relacionadas con los mínimos de la unidad didáctica. En el caso del grupo C, el alumno con adaptación significativa por desconocer el idioma ha seguido el mismo ritmo que su homólogo en el grupo B, si bien su participación en la respuesta de preguntas y en el debate ha sido algo más activa.

A modo de conclusión, puedo afirmar que la experiencia de la puesta en práctica de la unidad didáctica ha sido altamente satisfactoria. Como se puede comprobar, la asistencia a dos grupos de 2º de ESO con actitudes tan diferentes ha servido para familiarizarse con la diversidad de alumnos presentes incluso en un mismo curso. En general el grupo B se ha mostrado mucho más callado y menos interactivo, si bien sus resultados en las calificaciones han sido superiores. El grupo C por su parte, ha resultado mucho más participativo e interesado, si bien en algunos momentos ha mostrado ciertos problemas de comportamiento, aunque nunca de gravedad.

Cabe, además, mencionar, que una vez finalizada la unidad didáctica, he proseguido mi asistencia como oyente a las clases de dichos grupos durante la exposición del tema dedicado al arte del Renacimiento, llevada a cabo ya después de las vacaciones de Semana Santa. Este tema, obviamente, mantiene una relación directa con lo expuesto en la unidad didáctica del nacimiento del Mundo Moderno. Durante las primeras sesiones del nuevo tema, la profesora ha realizado una serie de cuestiones para comprobar que los alumnos recordaban aspectos vinculados con el ascenso de la burguesía, el humanismo o la nueva concepción del arte, esenciales para comprender el Renacimiento. En general gran parte del alumnado recordaba estos fundamentos y ha sido capaz de relacionarlos con las obras de arte que han ido estudiando.

4.2. Proyecto de innovación docente “El concepto de burguesía en los albores de la Edad Moderna

Cabría comenzar el análisis de la puesta en práctica de este proyecto de innovación mencionando que el concepto de burguesía forma parte de lo que Mario Carretero denomina “concepto sociopolítico”, un grupo de conceptos que, según sus investigaciones, estaría en un nivel medio de complejidad para los alumnos de entre 12 y 13 años, es decir, un año menores que los que trabajarán en esta experiencia⁹. Es por

⁹ Carretero, Mario (2011), “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

ello que se deben considerar las dificultades del alumnado para comprender los términos que forman parte de los ámbitos sociales, políticos y económicos del pasado. Por otro lado, Jon Nichol y Jacqi Dean¹⁰ defienden el papel predominante de los conceptos para comprender el mundo que nos rodea, puesto que son el medio a través del cual interpretamos y transmitimos la información. Es por ello que se debe intentar la aplicación del método de aprendizaje por conceptos a través de la adaptación a cada nivel.

En la línea de esta tendencia, existen defensores de un planteamiento curricular que incluya el aprendizaje de conceptos como parte de los cimientos sobre los que se debe construir el conocimiento. Este es el caso de Richard Paul y Linda Elder. Paul y Elder consideran que el desarrollo del razonamiento, la comprensión de los conceptos y la interdependencia de los contenidos son los tres pilares que sustentan un currículo que abogue por el aprendizaje significativo. En lo referido a la enseñanza de los conceptos, defienden que su aprendizaje es esencial tanto para asimilar la realidad como para poder interpretarla y comprenderla¹¹.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que a la hora de explicar el concepto de burguesía en la Edad Moderna a los alumnos de 2º de la ESO, no se ha partido de la nada, puesto que es un término con el que ya se han familiarizado durante los temas dedicados a la Baja Edad Media. De esta forma, ya conocen una definición y unas características básicas, por lo que el foco debe estar centrado en la comprensión del papel de la burguesía en los distintos procesos de cambio que se dan entre ambos períodos.

El objetivo esencial de este proyecto de innovación, que se puede consultar en la figura 4 del anexo, era que el alumnado comprendiese el concepto de burguesía con todas las implicaciones que esta clase social tuvo como protagonista de muchos de los cambios en el proceso de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. En primer lugar, el comercio y la artesanía, trabajos realizados por la burguesía, supusieron que las ciudades crecieran, se acumularan beneficios y se reinvirtieran en mejoras técnicas y se desarrollaran la economía monetaria y los servicios financieros. En segundo lugar, la alianza entre la monarquía y la burguesía permitió a los reyes europeos fortificar su poder frente a las demandas de la nobleza en un proceso esencial para la construcción de las monarquías autoritarias. Por último, la burguesía fue también en gran medida la generadora de las creencias humanistas y de la nueva concepción del arte progresivamente desligada de la Iglesia¹².

Para la puesta en práctica se utilizaron dos sesiones (la segunda y la tercera de la unidad didáctica), si bien parte de las cuestiones incluidas en la evaluación inicial estaban vinculadas con el conocimiento previo al respecto del sistema socioeconómico feudal y el papel en el mismo que tenía la clase burguesa. Además en esta primera sesión se le informó de los pormenores del desarrollo y la evaluación (que recordamos valía un 40% del total) vinculados con este proyecto de innovación docente.

Durante la siguiente sesión se llevó a cabo una exposición teórica dedicada a explicar las distintas dimensiones del concepto. A modo de complemento, cada alumno recibió un esquema en el que se detallaban los puntos clave con el fin de que pudieran

¹⁰ Nichol, Jon. & Dean, Jacqi. (1997), *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge.

¹¹ Paul, Richard, & Elder, Linda (1995), “Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content”, en *Journal of Developmental Education*, Vol. 19, N° 2, págs. 34-35.

¹² Floristán, Alfredo (2015), *Historia Moderna Universal*, Barcelona, España: Ariel.

seguir la explicación y, además, completarlo con aquellos datos que consideraran oportunos, en una forma de procurar desarrollar el trabajo autónomo aún en una sesión bastante cercana a la clásica clase magistral..

A lo largo de la tercera sesión se procedió a una actividad de evaluación destinada tanto a conocer el nivel de conocimiento y el grado de reflexión adquirido por el alumnado como a establecer la validez de la experiencia durante el proceso de enseñanza. Esta prueba ha sido de carácter individual y ha consistido en una serie de preguntas vinculadas al conocimiento y a la reflexión sobre lo explicado en la sesión anterior. Estas preguntas han ido acompañadas de distintos tipos de fuentes históricas con el fin de ilustrar el problema sobre el que se está inquiriendo, servir de soporte y proporcionar una guía e información extra sobre el tema al alumnado. Puesto que el objetivo era incitar a la reflexión, y a pesar de tratarse de un ejercicio individual, los alumnos han podido realizar preguntas al profesor, que ha procurado encauzar su reflexión y proporcionar las pistas necesarias para que puedan conectar de forma autónoma las distintas ideas que han aprendido sobre el concepto.

La implicación del alumnado en la realización de esta actividad ha sido altamente satisfactoria. A pesar de las diferencias entre las clases, siendo el grupo B más callado y menos participativo y el grupo C más activo, la gran mayoría de los estudiantes atendieron durante las explicaciones y se esforzaron en la realización del cuestionario. Una vez hecha la actividad, fueron preguntados sobre la misma y en gran medida se mostraron satisfechos con lo aprendido, la metodología y el sistema de evaluación.

Tras la aplicación del proyecto de innovación y el análisis de las respuestas se han podido establecer una serie de conclusiones. En general, los resultados señalaban que la gran mayoría del alumnado había adquirido una noción básica del concepto de burguesía en todas sus dimensiones. Sin embargo, eran escasas las respuestas que llevaban un grado superior de reflexión o que incluían una interconexión de las distintas dimensiones.

En este sentido, quizá el principal defecto del diseño de esta experiencia radique en que los apuntes sobre el concepto y la sesión explicativa hayan recordado al alumnado demasiado a las típicas clases reproductivas a las que están acostumbrados. A pesar de instar a la interconexión de dimensiones, a la realización de esquemas y al intento de incluir preguntas de reflexión, en muchos casos los alumnos han recurrido a una forma de aprendizaje reproductiva en su mayor parte.

El problema ha radicado, pues, en no haber planteado el proyecto de aprendizaje del concepto utilizando el método que los expertos denominan “learning cycle”. Este método consiste en un proceso progresivo de reflexión sobre el concepto partiendo de experiencias simples que a través del pensamiento individual, el debate y el apoyo del profesor se van convirtiendo en un conocimiento mucho más profundo y que interconecta tanto las distintas dimensiones del concepto entre sí como el mismo con otros conceptos¹³.

Creo conveniente, pues, concluir de forma honesta que mi incapacidad a la hora de aplicar el método learning cycle a la enseñanza de un concepto ha supuesto que un proyecto educativo a priori vinculado con una teoría innovadora, la del aprendizaje de las ciencias sociales a través de conceptos, haya acabado mostrando resultados muy

¹³ Marek, Edmund, (2008), “Why the Learning Cycle?”, en *Journal of Elementary Science Education*, Vol. 20, Nº 3, págs. 63-69.

semejantes a los de los métodos tradicionales. Es por ello que, si tuviera la posibilidad de volver a elaborar un trabajo semejante, intentaría evitar el método expositivo y las preguntas con cierto corte reproductivo para optar por un proceso progresivo en el que los alumnos fueran construyendo su propia concepción del concepto de burguesía a través de la reflexión personal, el debate, el uso de fuentes y la guía del profesor,

4.3. Relación entre los trabajos y conclusiones

La relación entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación es evidente, puesto que el último se incluye en la primera. Sin embargo, la elaboración de los mismos ha conllevado, en algunos casos, el uso de distintos métodos de trabajo. Ambos coinciden, por otro lado, en la necesidad de establecer un marco teórico previo que dé sentido a los proyectos y concrete sus objetivos. Los procesos educativos son algo demasiado relevante como para comenzar a trabajar en ellos sin poseer una base bien cimentada de conocimiento teórico previo, y esto ha resultado esencial en el momento de elaborar ambos proyectos. En el caso particular del proyecto de innovación, se han consultado una serie de trabajos teóricos realizados por los principales estudiosos del aprendizaje de conceptos en las Ciencias Sociales para comprender mejor esta metodología.

A la hora de abordar la elaboración de la unidad didáctica ha sido esencial tener en cuenta el contexto legislativo. Desde mi punto de vista, el currículo de secundaria en España adolece de una serie de problemas esencialmente vinculados con las ataduras que suponen los estándares de evaluación, todavía muy cercanos a la clásica enseñanza reproductiva. Esto no significa, sin embargo, que no se puedan incluir metodologías innovadoras, siempre y cuando se puedan adaptar, con mayor o menor libertad, a los mencionados estándares.

En este caso, la adaptación a la legislación ha resultado sencilla. A pesar de que los métodos de evaluación han sido relativamente innovadores (el aprendizaje del concepto, el trabajo sobre la película *Lutero* y el debate entre reformistas y contrarreformistas), todos ellos están estrechamente vinculados con el contenido mínimo que los estudiantes deben conocer al respecto del nacimiento de la Edad Moderna. Este proceso de análisis legislativo es esencial para la elaboración de la unidad didáctica, si bien considero que para la aplicación de proyectos de innovación educativa es necesario un mayor grado de libertad de actuación.

La principal diferencia entre ambos trabajos ha radicado, pues, en el posterior análisis de los resultados. Esto se debe a que la aplicación del proyecto de innovación docente está enmarcado en los mecanismos de investigación-acción (John Elliott, 2011), lo cual supone una categorización y un estudio en profundidad de las respuestas obtenidas de forma que esto permita reflexionar sobre ellas y, así, proceder a un continuo ciclo de mejora de la experiencia educativa.

Esto supone que las conclusiones establecidas tras la aplicación general de la unidad didáctica se hayan basado esencialmente en la observación directa, las conclusiones del tutor y las opiniones del alumnado. De esta forma se ha obtenido una visión bastante positiva por parte de todos los implicados en todos los aspectos que han compuesto la unidad, tanto vinculados con el contenido, con la metodología o con el sistema de evaluación.

Sin embargo, la categorización y el análisis pormenorizado de los resultados obtenidos en los ejercicios vinculados con el proyecto de innovación, han sacado a la luz los problemas en la elaboración del mismo mencionados en el apartado anterior. A través de este análisis, pues, se ha podido comprobar como la aplicación de un método demasiado cercano al clásico sistema de aprendizaje reproductivo ha llevado que las respuestas del alumnado, si bien son en general bastante satisfactorias en cuanto al contenido, hayan quedado en un plano superficial de comprensión y reflexión sobre el concepto.

Una vez comentados en profundidad ambos trabajos y establecida una comparativa entre el proceso de elaboración de cada uno de ellos, se pueden obtener una serie de conclusiones generales sobre lo aprendido tanto durante el periodo de trabajo dedicado para su redacción como durante las sesiones en las que se pusieron en práctica con los alumnos de 2º de la ESO del IES Sierra de San Quílez.

En primer lugar, como ya se ha comentado, es indiscutible la necesidad de tener en cuenta un marco teórico previo a la hora de realizar cualquier proyecto educativo que vaya a ponerse en práctica en un aula. Existen innumerables trabajos de investigación educativa, tanto teóricos como dedicados al análisis de resultados de ejercicios prácticos de los que los docentes deben tener constancia, puesto que además de facilitar la elaboración de actividades, permiten conocer cuáles son los métodos más adecuados a la hora de conseguir un aprendizaje significativo.

En segundo lugar, no se puede aplicar ningún proyecto educativo sin analizar en profundidad la legislación en la que se enmarca. No cabe duda de que el currículo de secundaria en España es ampliamente mejorable, si bien no es posible actuar al margen del mismo. En este sentido, la aplicación de proyectos que, aun enmarcados dentro de la legislación, utilicen metodologías innovadoras y alejadas del carácter reproductivo de los estándares puede llevar la consecución de resultados superiores que funcionen como herramienta de presión para la apertura y el cambio de dicho currículo.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que el contexto del aula presenta situaciones que pueden variar de un momento a otro, lo cual requiere una capacidad de adaptación constante. En algunos casos, actividades planeadas con esmero pueden llevar resultados no satisfactorios una vez se ponen en práctica. Esto no debe conducir al desánimo, sino que es un factor más que se debe tener en cuenta a la hora de preparar una sesión. A través de la experiencia en el Practicum he podido comprobar la veracidad detrás de la expresión “cada clase es un mundo”, y es que los docentes tenemos que ser capaces de adaptar nuestra metodología y nuestra actitud a cada situación con el fin de procurar una experiencia de aprendizaje significativo en todo momento.

Por último, el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de ambos trabajos y en particular del proyecto de innovación ha demostrado la necesidad de este paso para conseguir mejorar la experiencia educativa. No vale con investigar, diseñar y aplicar nuevos métodos, sino que se deben recoger y analizar de forma pormenorizada los resultados obtenidos. Así, resultan mucho más evidentes los puntos fuertes y débiles y se facilita el proceso continuo de intención de mejora de la experiencia educativa que debe suponer uno de los puntos clave de la actividad docente.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

5.1. Conclusiones

Una vez expuesto el marco teórico de la actividad docente adquirido a lo largo del curso, su vinculación con la elaboración de los dos principales proyectos realizados durante el mismo y los resultados de su aplicación práctica con los alumnos de 2º de ESO del IES Sierra de San Quílez es el momento de recapitular y establecer una serie de líneas generales al respecto de todo lo aprendido en este máster.

Cabría comenzar con la toma de conciencia de la importancia sobre el conocimiento de la psicología adolescente para el correcto desarrollo de la actividad docente. Esto no es algo que resulte nuevo, puesto que es evidente para todo aquél que tenga un mínimo contacto con la profesión de profesor. Sin embargo, a través, esencialmente, de las asignaturas del primer cuatrimestre y de la posterior experiencia en las aulas, este hecho se ha revelado con toda la complejidad que conlleva. Es imposible ponerse delante de una clase de 30 adolescentes durante todo un curso sin tener una serie de nociones sobre su funcionamiento psicológico.

Así, en una clase de este tamaño y en una edad tan compleja como lo es la adolescencia, son numerosos los problemas, tanto individuales como de grupo que pueden surgir a lo largo de un curso. Conocer todo aquello que hay detrás de temas como el bullying, las adicciones al alcohol o las drogas, la anorexia y la bulimia... es fundamental para poder prevenirlas o, en caso de sea ya imposible actuar de forma preventiva, ayudar a solucionarlos. Evidentemente esta no es labor exclusiva del docente, si bien no cabe duda de que éstos juegan un papel esencial en este tipo de asuntos.

En relación con esto encontramos uno de los puntales de la concepción de la enseñanza en los últimos años, y es que el docente ya no se encarga simplemente de transmitir conocimiento sobre su asignatura, sino que además de cómo psicólogo debe ejercer como guía en el aprendizaje de una serie de valores que permitan al estudiante formarse como ciudadano y conseguir su integración en el contexto que le espera fuera del centro educativo¹⁴. Este es, además, un factor esencial en la enseñanza de las Ciencias Sociales que, desde mi punto de vista, debemos reivindicar ante los continuos ataques que las asignaturas que las componen están recibiendo¹⁵.

Por último, cabe concluir este apartado de conclusiones teóricas mencionando la relevancia que conlleva todo aquello que rodea las adaptaciones curriculares. En el caso del IES Sierra de San Quílez, destaca el papel del departamento de Lengua y Literatura a la hora de subsanar los problemas de analfabetismo de aquellos estudiantes inmigrantes procedentes del África subsahariana. Esto puede servir como ejemplo para exponer cómo desde todos los componentes del sistema educativo se debe hacer lo posible para que la educación provea una igualdad de oportunidades real a todos los alumnos y se adapte a las necesidades específicas de cada uno.

¹⁴ Álvarez Vallina, Noemí, (2011), “La tutoría y la orientación educativa”, en *Pedagogía Magna*, nº 10, págs. 140-150.

¹⁵ Sobejano, María José (2002), “Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales”, en *Revista de educación y pedagogía*, Vol. 14., Nº 34, págs. 119-134.

Ya en un nivel práctico, a lo largo de todo el trabajo se ha insistido en la necesidad por parte del docente de estar al día del marco teórico que rodea su profesión para, de esta manera, contribuir en la medida de lo posible en los proyectos de innovación y colaborar con el proceso continuo que supone la mejora de las experiencias de aprendizaje. En este sentido creo conveniente destacar el interés de numerosos profesores del IES Sierra de San Quílez por participar en proyectos y cursos para docentes especialmente vinculados con las TIC, que como se han mencionado en el apartado 2.2., son hoy en día un compañero más en el aula.

Es por esto que una de las principales conclusiones extraídas tras el curso es la de que el docente juega un papel esencial como promotor de las mejoras educativas. Por supuesto que para que los resultados sean satisfactorios hace falta la colaboración de toda la comunidad educativa, pero los profesores tienen la posibilidad de actuar como investigadores, diseñadores y ejecutores de nuevas metodologías que contribuyan al proceso de mejora de la experiencia educativa.

Este tema nos lleva a otro de los aspectos más tratados a lo largo del curso y es el ingente volumen de documentos y legislación que rodean a la actividad docente y que, en muchos casos, coartan su libertad de movimiento. No quiero decir con esto que se deba reducir su cantidad, puesto que algo de lo esencial aprendido en el Practicum I es la necesidad de la existencia de estos documentos para el correcto funcionamiento de un centro educativo. Sin embargo, y como he repetido a lo largo del trabajo, considero que en general el currículo español de Secundaria adolece de un cierto inmovilismo marcado sobre todo por los estándares de aprendizaje de corte eminentemente reproductivo.

Se puede apreciar que estas conclusiones señalan una serie de obligaciones y competencias que, como futuro docente, veo necesario cumplir para desarrollar mi trabajo de la forma más adecuada posible. Sin embargo, considero que otro de los puntos de los cuales el máster ha aumentado su consideración es la necesidad de reforzar y poner en valor la labor del profesor como educador con todas las dimensiones que esto conlleva. Cabría, pues, por último, reivindicar el papel que la dura (pero también gratificante) labor que el docente juega en la sociedad. Y es que para que la educación de una sociedad mejore todos los estratos deben colaborar, pero ante todo se debe respetar y defender a aquellos que en última instancia son los encargados de enseñar a los ciudadanos del futuro.

5.2. Propuestas de futuro

Este apartado de propuestas de futuro no puede comenzar de otra forma que no sea reincidiendo en el interés por subsanar los errores cometidos en la puesta en práctica de la actividad de innovación docente. Considero que la honestidad debe ser la base de cualquier actividad laboral, y más en la docencia, donde lo esencial no es aquello que el docente quiera transmitir, sino lo que los alumnos han aprendido. Por ello, de cara a un futuro, considero que la reelaboración de dicha actividad aplicando un modelo innovador como lo es el del learning cycle (Edmund Marek, 2008) puede conllevar resultados mucho más satisfactorios que sirvan para establecer una comparativa entre esta metodología y el sistema tradicional.

Este ejemplo sirve, además, para ilustrar uno de los principales problemas de la enseñanza en España y que sería conveniente abordar de cara al futuro. En muchos de los documentos que rodean la configuración del sistema educativo, y especialmente en el currículo, existe una contradicción continua entre la teoría y la práctica. Existen numerosos proyectos con intenciones innovadoras que continuamente chocan con la realidad de los recursos existentes o con el sistema clásico de aprendizaje reproductivo encarnado en los estándares de aprendizaje. Por ello, las aportaciones teóricas de innovación solo podrán ser aplicadas con éxito cuando exista una coherencia entre las mismas y los contextos legislativos y materiales.

Una vez aclarado este precepto, la principal propuesta de futuro sobre la que ha girado gran parte del sustento teórico de este trabajo es la necesidad de convertir a los docentes en investigadores, puesto que son los que mejor comprenden el contexto educativo. Esto pasa por un proceso de aprendizaje continuo que comienza en este máster y se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, pero también por el reforzamiento de su profesión y en una potestad otorgada por la administración que permita a los docentes protagonizar cambios reales en el sistema.

No cabe duda, por último, que en el futuro las TIC se van a convertir en unas de las principales protagonistas de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, esto no tiene porqué implicar un cambio real en el sistema. Existe, pues, la necesidad de combinar las TIC con metodologías teóricas innovadoras que contribuyan a la mejora del sistema educativo. Esto pasa, en primer lugar, por una inversión que equipare los recursos materiales disponibles por cada centro y, en segundo lugar, por un aprendizaje continuo del profesorado dedicado a la adquisición de competencias no solo vinculadas con el manejo de las TIC, sino con su aplicación práctica en las nuevas metodologías de enseñanza.

6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Vallina, Noemí, (2011), “La tutoría y la orientación educativa”, en *Pedagogía Magna*, nº 10, págs. 140-150.

Bernal Agudo, José Luis (coord.), Cano Escoriaza, Jacobo y Lorenzo Lacruz, Juan (2014), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*, Zaragoza, España: Mira Editores.

Carretero, Mario (2011), “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Elliott, John (2011), “The Educational Action Research and the Teacher”, en *Action Researcher in Education*, Vol. 1, Nº 1, págs. 1-3.

Floristán, Alfredo (2015), *Historia Moderna Universal*, Barcelona, España: Ariel.

Garaigordobil, Maite (2014), *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*, Madrid, España: Pirámide.

Marchesi, Álvaro, (El País, 26/11/2006), “Fortalecer la profesión docente”.

Marek, Edmund, (2008), “Why the Learning Cycle?”, en *Journal of Elementary Science Education*, Vol. 20, Nº 3, págs. 63-69.

Morales Vallejo, Pedro (2006), “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”, en *MisCELÁNEA Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. 64, Nº 124, págs. 11-38.

Nichol, Jon. & Dean, Jacqi. (1997), *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge.

Paul, Richard, & Elder, Linda (1995), “Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content”, en *Journal of Developmental Education*, Vol. 19, Nº 2, págs. 34-35.

Rossouw, Daneel (2009), “Educators as action researchers: some key considerations”, en *South African Journal of Education*, Nº 29, págs. 1-16.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Canadá: Nelson.

Sobejano, María José (2002), “Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales”, en *Revista de educación y pedagogía*, Vol. 14., Nº 34, págs. 119-134.

Tribó Travería, Gemma (2008), “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, en *Educación XXI*, Nº 11, págs. 183-209.

Urueña López, Sergio (2016), “Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica”, en *Teoría de la educación*, Vol. 28, Nº 1, págs. 209-223.

Legislación

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Documentos de centro

Reglamento de Régimen Interior del IES Sierra de San Quílez (Binéfar).