

Trabajo Fin de Máster
Modalidad A – Línea 1

Retos y claves de la docencia en Ciencias Sociales
en Educación Secundaria Obligatoria

Challenges and keys of the teaching in Social
Sciences in Secondary education

Autor

Roberto Clemente Lera Latorre

Directora

Alicia Escanilla Martín

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2017/2018

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. RETOS Y CLAVES GENERALES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	3
2.1. EL CURRÍCULO	3
2.2. METODOLOGÍAS.....	6
2.3. LA ESTRUCTURA DEL AULA COMO GRUPO Y LAS RELACIONES DE PODER Y COMUNICACIÓN	7
2.3.1 NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES.....	12
3. RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES	14
3.1. EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA	15
3.2. LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA DEL ARTE PARA UN GRADUADO EN HISTORIA.....	22
3.3. EL INTERÉS DEL ALUMNADO POR LAS CIENCIAS SOCIALES	24
4. CONCLUSIONES.....	28
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) es realizar un análisis pormenorizado acerca de los retos y claves a los que se tienen que enfrentar los docentes en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y en las materias de Ciencias Sociales. Además pretendemos dar una respuesta integrada a varias cuestiones. En primer lugar hemos incluido algunas ideas relativas a dichas problemáticas que han propuesto diversos autores para, seguidamente aportar un proyecto personal que permita superar cada una de estas dificultades de la manera que considerábamos que era la más adecuada en cada caso. El proyecto personal que aquí hemos incluido pretende ser el punto de partida para abordar durante los próximos años las dificultades a las que nos enfrentaremos en nuestra profesión y tratar de mejorar como docentes para que los alumnos aprendan y tengan la mejor formación posible.

Hemos dividido dicho trabajo en dos partes diferenciadas. En la primera de ellas hemos tratado de abordar, a nivel general, los desafíos más complejos con los que se van a encontrar los profesores durante su trabajo en las aulas. En la segunda parte, hemos querido analizar a nivel particular los problemas que deberemos resolver como futuros docentes de Geografía e Historia a la hora de impartir docencia en un centro educativo.

Para realizar este trabajo hemos querido utilizar, en la medida de lo posible, todos los conocimientos que hemos adquirido a lo largo de este curso 2017/2018 en el Máster en Profesorado de Secundaria. Para ello nos hemos basado en la multitud de contenidos teóricos que nos han impartido durante el año, en los trabajos que hemos ido realizando para las diversas asignaturas y en nuestra experiencia personal durante las clases teóricas en la Universidad de Zaragoza y, especialmente, durante los períodos de prácticas correspondientes a los Prácticum I, II y III en el Colegio Escuelas Pías de Zaragoza. Todo esto fundamentado con las ideas de los principales autores a nivel nacional e internacional sobre los diferentes aspectos que hemos tratado.

Todos estos factores nos han dado una visión global acerca de cómo funciona el sistema educativo español y aragonés que nos ha permitido identificar las principales dificultades a las que tendremos que hacer frente como docentes de Geografía e Historia. A pesar de que estos retos son abundantes, los que consideramos más importantes hemos tratado de analizarlos en los capítulos siguientes.

Los desafíos que hemos detectado tienen en todos los casos varias soluciones posibles, sin embargo, un denominador común a todos ellos es que se requiere de un esfuerzo no solo por parte del docente, sino también por parte de los alumnos, los padres, los políticos, la comunidad educativa, en definitiva, por toda la sociedad; ya que la mejora del sistema educativo es algo que nos concierne a todos y si tratamos de avanzar en la misma dirección, finalmente conseguiremos nuestros objetivos.

2. RETOS Y CLAVES GENERALES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene una importancia fundamental en la vida de los estudiantes, ya que durante esos cuatro años van a ir adquiriendo una serie de capacidades y de madurez que configurarán su manera de ser y su personalidad, así como su futuro académico y profesional.

Atendiendo al Boletín Oficial del Estado (BOE) podemos decir que la ESO pretende consolidar en los alumnos elementos básicos de diversos aspectos de la cultura, desarrollar en ellos una serie de hábitos de trabajo y estudio, prepararles para su futura inserción en el mundo laboral y formarles como ciudadanos responsables con derechos y deberes; así como en una serie de actitudes democráticas de respeto a las diversidades culturales, de género y de opinión.

Los objetivos que se pretenden en general para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y los de la asignatura de Geografía e Historia en particular, podrían considerarse bastante amplios y ambiciosos quedando, en algunos casos, en meras afirmaciones que podrían parecer un tanto utópicas. Esto es debido a algunas contradicciones que encontramos tanto en el currículo de la materia de Geografía e Historia en la Comunidad Autónoma de Aragón como en las aulas, que pueden dificultar la adquisición de estos objetivos. Las dificultades que hemos considerado más relevantes en base a lo que hemos aprendido en el Máster en Profesorado y a lo largo de nuestro periodo de prácticas en el centro a la hora de impartir clase en la ESO las hemos tratado de desglosar a continuación para proponer algunas soluciones que consideramos pueden ayudar a afrontar estos retos.

2.1. EL CURRÍCULO

Desde nuestro punto de vista el currículo en sí supone el mayor problema al que se enfrenta un docente a la hora de enseñar una determinada asignatura. En el siguiente capítulo nos centraremos más concretamente en el currículo de la materia de Geografía e Historia y sus diferentes enfoques, sin embargo aquí queremos ofrecer una visión más general de los problemas que lleva implícitos este documento, ya que supone uno de los mayores retos a los que se debe enfrentar el docente cuando está en el centro educativo.

El currículo puede ser definido de varias maneras según los países y las concepciones que se tienen del mismo, tomando como referencia a Stenhouse (1975): podría ser lo que querríamos que sucediera en el colegio, algo ideal de cómo deberían ser las clases o bien lo que realmente ocurre en el aula. Es evidente que en una clase raramente pasa lo que habíamos planeado originalmente, dada la imprevisibilidad de la misma, por lo que la primera definición podríamos considerarla algo alejada de la realidad. Por otro lado tampoco podemos limitarnos a definir el currículo únicamente como lo que ocurre con los alumnos ya que es necesaria una cierta previsión y

planificación de cómo van a desarrollarse las sesiones. En consecuencia, coincidimos con la opinión de Stenhouse (1975, p. 25-28), quien afirma que el currículo debería ser algo intermedio entre las dos definiciones comentadas, teniendo siempre en cuenta la imprevisibilidad de los alumnos.

A la hora de diseñar un currículo debemos plantearnos la siguiente pregunta, al igual que lo hace W. H. Schubert (2009): “¿Qué es importante/valioso?”. Determinar lo que realmente es importante implica seleccionar los datos y los contenidos de la disciplina. Esta cuestión que, en principio, parece sencilla es la que realmente va a marcar todo el desarrollo posterior del currículo y requiere de un ejercicio de reflexión importante ya que establecerá la orientación curricular que tenga una determinada asignatura.

Es necesario que como docentes tengamos un criterio claro acerca de qué queremos que aprendan nuestros estudiantes. Para poder realizar esta reflexión y tener una idea precisa es necesario, por un lado, tener un conocimiento profundo de nuestra disciplina, lo cual implica que el docente debe estar en constante formación y estudio para conocer lo máximo posible sobre su especialidad y estar totalmente actualizado acerca de los diversos avances e investigaciones que se van realizando en torno a su disciplina.

Por otro lado, el currículo no es algo objetivo ya que está muy influenciado por el contexto del país en el que se lleva a cabo y es una construcción social en la que se ven implicados diversos factores como son las creencias personales, las concepciones sociales que existen en torno a la educación, la idea de sociedad actual, el papel de la mujer en la misma o las creencias políticas, ya que tratan de darle al currículo una intencionalidad y una ideología. Este último factor consideramos que es el que más influencia tiene y esto se aprecia para el caso español, donde durante los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI se ha tratado de dar un mayor peso a la historia política de España (Hernández, 2002).

Realizar un currículo implica seleccionar información y valorar qué datos o conocimientos consideramos relevantes que estudien los alumnos. El problema, por lo tanto, radica en cómo realizar dicha selección y en qué criterios nos basamos para hacerlo. En el caso de nuestra disciplina, la Historia, no nos proporciona un criterio propio para seleccionar esta información, más allá de incluir datos relativos a todos los períodos históricos y, en consecuencia, se pretende que los alumnos memoricen gran cantidad de información. Esta tendencia no es exclusiva de España, ya que en muchos otros países los currículos tienen una orientación similar, como es caso del australiano (Gilbert, 2011).

De manera que el currículum que aplican los docentes finalmente en el aula es fruto de un consenso social en el que confluyen multitud de factores y concepciones como los que hemos comentado anteriormente. También queremos remarcar que no es necesariamente negativo el hecho de que el currículum esté influenciado por estas circunstancias ya que es inevitable que beba de diversas fuentes porque no hay nada plenamente objetivo, por mucho que queramos que así sea siempre existen

circunstancias externas que influyen en el resultado. El propio sistema educativo es una construcción política sobre la que el currículo se asienta y está influido por las decisiones que desde los Ministerios de Educación y los gobiernos se establecen (Gillies, 2006).

Este consenso social desemboca en una tradición no escrita de la asignatura que se termina por asumir como algo natural y que los libros de texto dan continuidad a lo largo del tiempo. Al haber naturalizado esta “gran tradición” nos resulta complicado abrirnos a los cambios y somos muchas veces reacios, quizás de manera inconsciente, a estas transformaciones ya que van en contra de lo que hemos visto en las aulas durante mucho tiempo.

El problema del currículum podríamos reducirlo, por lo tanto, a qué valores han de imponerse frente a otros y por qué motivo. Para ello es necesaria una buena argumentación para demostrar que una serie de principios son los más acertados y, en algún caso, poder cambiar esas concepciones, aunque en algunas circunstancias es bastante complicado debido a lo arraigadas que están algunas de estas ideas en nuestra sociedad (Gillies, 2006).

La solución que nosotros contemplamos más realista y viable para afrontar el desafío que plantea el currículo comprende realizar un profundo ejercicio de reflexión que debe incluir a toda la comunidad educativa para cambiar las concepciones que tenemos acerca del mismo. Este debate debe comenzar desde los gobiernos y de manera progresiva para ir adaptando el currículo a las nuevas exigencias de la sociedad actual y abandonar y superar la tradición. Hasta que este cambio no se produzca, el docente debe mantener una actitud crítica con el currículo y aprovechar el margen que éste le permite para poder llevar a cabo sus convicciones a la hora de impartir los contenidos del curso.

A lo largo del Máster en Profesorado y durante el periodo de prácticas hemos podido comprobar algo de lo que algunos profesores nos habían advertido a principio de curso: la gran diferencia que existe entre lo que los políticos y dirigentes diseñan en los currículos y lo que realmente sucede en las aulas. Muchas de estas personas nunca han impartido docencia en un centro educativo, de manera que no conocen la realidad de lo que sucede en una clase. Si lo hubieran hecho se habrían dado cuenta de que algunos aspectos que defienden realmente están alejados de la realidad.

El docente debe ser capaz de adaptarse a esa diferencia que se aprecia entre lo que se plantea en el currículo y lo que se encuentra en el aula mediante diversas técnicas de control del poder y metodologías que permitan captar la atención de los estudiantes. Sin embargo, esto debería ser una solución a corto plazo ya que, como dijimos anteriormente, el currículo debería pasar por un proceso de reflexión y de debate que cambie las concepciones que sobre él tenemos.

2.2. METODOLOGÍAS

Un aspecto que consideramos que es muy importante y que supone uno de los mayores retos a los que deben hacer frente los profesores de Educación Secundaria Obligatoria en una sociedad tan cambiante como la nuestra es el referente a las metodologías.

Existen en la actualidad una gran variedad de metodologías que el docente debe conocer para poder aplicar en el aula en función de cómo se quiera trabajar en cada momento. Estas metodologías se encuentran basadas en diversas teorías educativas como son el constructivismo que se basa en la importancia de los conocimientos previos en el alumnado y que cuenta con Jean Piaget como uno de sus máximos exponentes, el constructivismo o el conductismo basado en el estímulo-respuesta.

A lo largo de este año en el Máster en Profesorado hemos recibido una serie de nociones acerca de estas metodologías y de cómo aplicarlas en el aula en un futuro. Lo que más nos ha llamado la atención ha sido la gran variedad que existe, ya que muchas de ellas no las conocíamos debido a que nunca las hemos visto aplicar en clase. A pesar de ello consideramos que algunas metodologías son sumamente interesantes para poder llevar a cabo en el aula.

Algunas de estas metodologías son: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, gamificación, método de caso, aprendizaje servicio, *flipped classroom* o clase invertida, etc. De entre todas estas podemos destacar dos que nos han llamado especialmente la atención y que además hemos visto aplicar por parte de nuestro profesor de prácticas en el centro durante los Prácticum II y III: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y *flipped classroom*.

En el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos creemos que es una buena metodología ya que permite el trabajo competencial y multidisciplinar y convierte al alumnado en el protagonista de su propio aprendizaje desarrollando así su autonomía, espíritu crítico y habilidades sociales. Si el ABP se diseña detalladamente puede ser muy útil porque se lograrán una serie de aprendizajes significativos y los estudiantes aplicarán los conocimientos que han ido adquiriendo de manera satisfactoria, además el producto final que se elabora suele ser muy interesante y gratificante para quienes lo han confeccionado.

En cuanto a la *flipped classroom* pensamos que es una metodología pertinente para usar en el aula y, concretamente en las clases de historia, ya que permite a los alumnos adquirir mayor autonomía, hacerlos protagonistas de su propio aprendizaje y convertir la clase en un espacio con mayor comunicación entre profesor y estudiantes. Esta metodología nos resultaba desconocida hasta que nos la explicaron en el Máster en Profesorado, sin embargo consideramos que es una buena forma de aprovechar las nuevas tecnologías que están al alcance de todo el mundo para mejorar la manera de impartir nuestras asignaturas y adaptarnos al mundo tecnológico en el que viven los alumnos.

Estas dos metodologías nos han parecido las más interesantes y las más útiles para poder aplicar en el aula, de manera que si en un futuro nos dedicamos a la docencia de Geografía e Historia intentaremos aplicarlas en la medida de lo posible para hacer nuestras clases lo más dinámicas y útiles posibles para los estudiantes.

A pesar de lo interesantes y eficaces que pueden resultar muchas de estas metodologías, es curioso ver como en España hay bastante retraso en lo que a su aplicación se refiere, es necesario superar el gran peso que todavía tiene la tradición en nuestro país y fijarnos en otros estados europeos donde estos métodos están ya plenamente asentados en su sistema educativo desde hace bastante tiempo. Estas metodologías que hoy pueden parecer innovadoras realmente no lo son, ya que hace bastante tiempo que surgieron pero no han tenido calado en España. Nuestro trabajo como docentes consiste en normalizar la aplicación de estas formas de enseñar en el aula para que, con el paso del tiempo, se vean como algo habitual.

2.3. LA ESTRUCTURA DEL AULA COMO GRUPO Y LAS RELACIONES DE PODER Y COMUNICACIÓN

La interacción entre el profesor y los estudiantes supone una parte esencial de su proceso de aprendizaje ya que, si ésta es favorable, permite captar mejor su atención y hacerles partícipes de ese proceso a través de preguntas y de pequeñas dinámicas que mejoran la adquisición de conocimientos.

Para que esta interacción funcione de manera óptima hay que entender perfectamente cómo funcionan el aula y la estructura de grupo, ya que tienen una serie de elementos característicos. El docente debe, por tanto, tener una serie de nociones acerca de la organización del grupo que le permitan comprender lo que ocurre en su clase y poder reaccionar de una determinada manera para solventar el problema que se pueda estar produciendo o para estimular la atención y mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Para enfrentarse al complejo desafío que supone comprender el funcionamiento del aula, el profesor debe tener una formación suficiente en psicología social que luego podrá complementar con su propia experiencia dentro de clase. Sin embargo, se requiere una cierta formación inicial, la cual nos han proporcionado en el Máster en Profesorado y que consideramos que ha sido bastante útil, aunque posteriormente hemos visto que cada grupo de estudiantes es distinto y que es muy difícil predecir cómo se van a comportar; a pesar de ello hay una serie de circunstancias comunes que se producen en casi todas las aulas.

Es habitual que los grupos humanos se estructuren para después interactuar entre ellos y establecer una serie de valores y metas comunes. Por lo tanto el grupo que conforma la clase se establece en base a unas circunstancias económicas, políticas, sociales, ideológicas, etc., de la sociedad en la que se encuentra. Estos factores influyen en gran manera en el aula y determinan sus reacciones ante determinados estímulos.

Es interesante reproducir la definición que establecen Blanco y Fernández-Ríos (1985) en torno a la estructura de grupo y que podríamos aplicar sin dificultad a una clase de cualquier centro educativo: Configuración relativamente estable de elementos, aspectos o partes aplicadas a las personas que lo componen y a la forma de relación que existe entre ellas.

De esta definición podemos deducir que debe existir una relación estable entre todos los miembros de la clase a pesar de los elementos y actitudes que pueden desestabilizar esta coexistencia. El papel del profesor se puede suponer que ha de ser el de controlar esos factores que desequilibran al grupo para que todos sus miembros se relacionen sin problemas.

Según los autores Rojas y Vivas y Elías (2009) existen cuatro elementos que constituyen la estructura de un grupo: las normas, los roles, la cohesión y el estatus.

Podemos referirnos a las normas como: Expectativas de actuación compartidas por los miembros del grupo (en mayor o menor medida). Prescriben el comportamiento apropiado en ciertas situaciones. Dentro de este factor podemos distinguir entre las formales (las que aparecen en el Proyecto Educativo de Centro [PEC] y en el Reglamento de Régimen Interno [RRI]) y las informales (pudiendo ser incluso generadas por los estudiantes) que son menos tangibles y pueden entrar en conflicto con las otras. La aplicación de dichas normas variará en función de las creencias del docente.

Se pueden distinguir entre dos modelos a la hora de utilizar las normas: punitivo-sancionador y preventivo. El punitivo-sancionador pretende una aplicación de estas reglas para que el profesor pueda dar clase, es decir, lo que el alumno debería cumplir y, en caso de que no lo hiciera, las sanciones correctoras que se aplicarían en cada caso, todo ello recogido en el RRI. Mientras que el modelo preventivo buscaría facilitar el aprendizaje de los alumnos para que adquirieran una serie de valores democráticos para dirigir su vida diaria. El profesor realiza una aplicación más laxa de las normas, permitiendo su negociación y su interpretación (Uruñuela, 2016).

En cuanto a los roles podemos definirlos de la siguiente manera: Conjunto de comportamientos asociados a una determinada posición dentro del grupo. Cada rol tiene asociado un determinado papel que se espera de quien lo desempeña. El rol de profesor es fundamental ya que los alumnos actúan motivados por lo que observan. El docente tiene una formación específica para adquirir esas características, aunque muchas veces actúa movido por sus consideraciones previas. A pesar de que se establecen las características que tienen que tener los roles de alumnos y profesores, muchas veces es complicado cumplir todos estos preceptos dada la diversidad de las personas y las circunstancias.

En el otro lado encontramos a los alumnos, que también pueden tener varios tipos de roles: de tarea (centrado en cuestiones académicas), personal (busca satisfacer sus necesidades personales) y socio-emocional (pretende crear buen clima relacional). Va a

ser habitual que como docentes nos encontremos con los llamados conflictos de rol, ya que son algo natural dentro del grupo y responden a las distintas expectativas existentes entre alumnos y profesor pero con los que habrá que saber lidiar con autoridad.

El tercer factor que constituye la estructura del grupo es el estatus, el cual se puede definir como: Valoración social asociada a una determinada posición dentro del grupo. Este estatus viene definido por el grupo así como por una serie rasgos externos y habilidades y tiene una gran influencia en diversos factores como son: el nivel de influencia, el nivel de visibilidad, la autoestima y el grado en que se pueden desviar respecto a las normas (Rojas y Vivas y Elías, 2009, p. 7-24).

El último factor del que hacíamos mención es la cohesión que sería: Grado en que el grupo comparte una determinada distribución de normas, roles y estatus, y hay una atracción ejercida por el grupo sobre sus miembros.

En consecuencia a lo que hemos explicado anteriormente, el docente debe ser capaz de adquirir una serie de habilidades que le permitan captar las señales adecuadas que surgen de la interacción con los alumnos, interpretarlas y tomar las decisiones correctas en cada caso para favorecer el funcionamiento del aula. Todo ello teniendo en cuenta la variedad de circunstancias que se dan en una clase y su imprevisibilidad.

Las decisiones que adopte el docente en función de lo que ha observado deben ir encaminadas a crear un clima de convivencia apropiado en el aula que favorezca y estimule el aprendizaje autónomo de los alumnos, así como la integración de la reflexión en las explicaciones teóricas. La actuación del profesor dependerá de muchos factores que tendrá que saber analizar para tomar la opción más acertada. Ésta dependerá del tamaño del grupo, del tiempo disponible, de la utilización de espacios y recursos, etc.

El docente debe tener muy claras cuáles son las normas que imperan en su clase y qué grado de permisividad permite a sus alumnos ya que esto repercutirá en la visión que de él tengan sus estudiantes. Debe ser también consciente del rol que juega dentro del aula y de sus funciones como profesor para evitar salirse del mismo y así no generar conflictos de rol.

Otro aspecto que consideramos importante en la interacción del docente con sus estudiantes es el referido a la cuestión del liderazgo. Se trata de un factor fundamental ya que implica una gran responsabilidad al tener que guiar al grupo para conseguir unas metas. El liderazgo es, por tanto, un rol social que se atribuye al profesor y que requiere de una distribución asimétrica de poder en el grupo. Ese poder se puede ejercer de distintas maneras y perspectivas: éticas, políticas, estratégicas, etc.

El liderazgo es un concepto que se ha relacionado tradicionalmente con el de poder y el de influencia ya que tienen una gran relación. En ese sentido hay que mencionar a uno de los autores más relevantes en este campo como es el francés Michel Foucault (1986) quien realizó un estudio acerca de las relaciones de poder en los últimos siglos y

los mecanismos que se han utilizado para imponer penas a quienes se desviaban de las normas. Foucault también reflexiona acerca de las nociones del bien y el mal y sobre las prácticas disciplinares en determinados lugares que imponen una serie de castigos a quienes incumplen las reglas como pueden ser las humillaciones públicas.

Otros autores que consideramos importantes en el estudio de las relaciones de poder son los psicólogos sociales French y Raven (1959) quienes establecieron cinco bases de poder para explicar estas interacciones. Estas bases eran: poder coercitivo, poder de recompensa, poder legítimo, poder experto y poder de referencia o carismático. Los dos primeros pretenden generar obediencia en los alumnos mediante amenazas y castigos o bien mediante recompensas. El poder legítimo es aquel en que el docente impone su poder sobre los alumnos sin discusión debido a que éstos ven en él una figura de autoridad. Los dos últimos poderes hacen referencia a una serie de sentimientos de admiración y de reconocimiento hacia el profesor, son los más difíciles de lograr y requieren de un gran esfuerzo por parte del docente para mantenerlos.

Un aspecto a tener en cuenta cuando el docente ostenta el poder es que éste se va desgastando con el uso, de manera que debe buscar una serie de estrategias para conservarlo el mayor tiempo posible sin perder la legitimidad sobre la que se sustenta. Una buena medida puede ser apoyarse en más de una base de poder para evitar ese desgaste y controlar el uso que se hace de esas bases, es decir, realizar un liderazgo ético y equilibrado para evitar la pérdida de autoridad. El profesor debe ser capaz de construir un clima de confianza en el aula para conseguir la adhesión de sus estudiantes (Guillén, 2005).

Existen estudios de Lewin y col. que diferencian entre tres estilos de liderazgo en las aulas:

- Autoritario: Pretende tener todo controlado y organizar el funcionamiento de la clase, tiene escasa inteligencia emocional, es muy personalista y critica el nivel competencial del alumno.
- Democrático: Negocia las decisiones con los alumnos, tiene cercanía emocional
- Liberal: Permite intervenir libremente a los estudiantes, antepone sus intereses y emociones a los de sus alumnos y no realiza un seguimiento de su aprendizaje.

Un concepto interesante que debemos mencionar en relación al liderazgo es el de disciplina positiva. Es una metodología que supone una profundización del liderazgo democrático en la que prima la interacción del líder con sus alumnos y pretende construir formas de comportamiento basadas en el autocontrol para redistribuir el poder. Esta disciplina propone un cambio cultural a través del uso de una serie de estrategias básicas por parte del docente: la escucha individualizada de sus alumnos para personalizar el trato con ellos, planificar la interacción para lograr la plena atención de los chicos y chicas en la tarea y trabajar las habilidades socio-emocionales para modificar algunas conductas

En base a este modelo educativo proponemos una serie de actitudes que debe poseer el docente consigo mismo y con sus alumnos para favorecer su relación con ellos y ejercer un buen liderazgo en el aula. El profesor debe tener confianza en sí mismo y en sus capacidades pero también ser consciente de sus limitaciones ya que eso le permitirá mejorar en el futuro, también debe desarrollar una serie de habilidades socio-emocionales y tratarse con amabilidad.

Con respecto al trato con los estudiantes el docente debe tener confianza en ellos pero siendo realista de sus posibilidades, entenderlos y empatizar con sus situaciones particulares para poder orientarlos en la buena dirección ofreciendo soluciones útiles, comprender los errores y entender que son una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y promover habilidades socio-emocionales y el pensamiento crítico en sus clases.

Un factor importante en las relaciones de poder y que es inherente a la figura de la persona que ejerce el liderazgo, en este caso el docente, es el de la influencia social aspecto trabajado por Ibáñez (2004). Podríamos definirla como la capacidad para modificar las percepciones, emociones y comportamientos de otras personas sin recurrir a la fuerza, fruto de la interacción con ellas.

La influencia no es algo negativo, ya que nos constituye como sujetos sociales pero debemos ser capaces de entender los procesos de influencia social para transformarnos personal y colectivamente. Una manera de conseguirlo es mediante el estudio de las situaciones sociales, ya que ejercen una gran influencia en el individuo y éste no actúa según su voluntad sino según cree que debería hacerlo en esa determinada situación.

El autor rumano Serge Moscovici (1985) estableció varios tipos de influencia social: obediencia, normalización, conformidad e innovación.

- Obediencia: Es el proceso mediante el que una minoría o sujeto con menor poder en una situación dada, acata las órdenes de una mayoría o de un sujeto con mayor poder (formal o informal) en dicha situación.
- Normalización: Es un proceso consciente o inconsciente mediante el que el grupo genera normas para regular las cogniciones, emociones y conductas en una situación dada. A diferencia de la obediencia, en la normalización no hay desigualdad de estatus entre quienes interactúan.
- Conformidad: Se trata del proceso consciente o inconsciente mediante el que individuos y grupos minoritarios cambian sus percepciones y acciones como resultado de la presión de un grupo mayoritario. Se produce a partir de presiones indirectas.
- Innovación: Proceso mediante el que un grupo minoritario propone y logra validar nuevas normas acerca de las cogniciones, emociones y conductas válidas en una situación dada.

En base a los tipos de influencia social que establece Moscovici podemos destacar la relevancia que tiene el docente en el aula como figura de autoridad y que, por tanto,

ejerce una influencia importante en los estudiantes, ya que es para ellos un ejemplo en muchos sentidos. Por ello, el docente debe ser consciente de la responsabilidad que tiene dentro de la clase con sus alumnos y saber manejar esa influencia que ejerce de manera positiva mediante el proceso de normalización por ejemplo de determinadas normas o situaciones.

El concepto de poder al que hacemos referencia es bastante complejo y como docentes debemos de saber realizar un uso correcto, ajustado y proporcional del mismo para evitar problemas. El liderazgo no deja de ser un factor más de los que configuran el rol del profesor pero le confiere unas características por las cuales tiene una posición superior al resto de personas que se encuentran en el aula. Supone una responsabilidad ejercer influencia sobre los alumnos, de manera que conocer nuestras posibilidades y limitaciones, así como las de los chicos y chicas es fundamental para mantenernos como una figura de referencia que goza del respeto de los estudiantes.

El liderazgo democrático consideramos que sería la manera más apropiada de que nuestra figura no se viera desgastada con el paso del tiempo y fuera respetada por todos los estudiantes, sin embargo es la que más tiempo y dedicación va a requerir, ya que supone comprender y empatizar con todos los alumnos de manera particular. A pesar de ello, a largo plazo creemos que será la manera más eficaz de controlar el aula y desarrollar una disciplina positiva.

2.3.1 NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Junto al funcionamiento del aula como grupo y a las relaciones de poder en el aula, hay otro aspecto en el que consideramos que el docente debe tener una serie de conocimientos para comprender mejor al alumnado y atender a sus necesidades de manera satisfactoria, se trata de la psicología evolutiva o del desarrollo. Esta disciplina se encarga del estudio del comportamiento que tiene el ser humano a lo largo de las diversas etapas de su vida y es especialmente importante en la adolescencia ya que se trata de un momento de constante transformación en el alumnado.

Cuando un docente analiza la legislación educativa y el currículo de la asignatura que tiene que impartir en el centro resulta evidente que el alumno debe ser el centro del proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta afirmación que en principio parece sencilla puede entrañar una gran dificultad y complejidad a la hora de llevarla a la práctica. Para que esto se lleve a cabo el profesor debe tener un gran conocimiento de las necesidades de los alumnos a nivel social, personal y cognitivo para poder diseñar y llevar a cabo un plan de actuación exitoso para toda la clase.

El principal aspecto en el que el docente debe tener cierta soltura es en torno a la evolución cognitiva que va a ir teniendo el alumno durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. La psicología evolutiva se encarga de este aspecto y nos dice

que la adolescencia es un período de grandes cambios en las vidas de los estudiantes, cambios que pueden ser de varios tipos (Córdoba, 2006):

- Cuantitativos: Son cambios que implican la pérdida o la adquisición de alguna habilidad.
- Cualitativos: Son los cambios que afectan a la forma y a la manera de comportarse.
- Evolutivos: Implican la aparición de una nueva forma de comportamiento.
- Involutivos: Suponen la supresión o desaparición de un comportamiento.
- Continuos: Cambios que se dan de manera progresiva y se van añadiendo de manera gradual.
- Discontinuos: Cambios producidos de manera brusca y con grandes oscilaciones.

Estos cambios se dan en la vida de los adolescentes continuamente a lo largo de su etapa de crecimiento y de manera desigual, de forma que no todos los alumnos se encuentran en el mismo punto en el momento en el que les estamos dando clase, circunstancia que hay que saber valorar a la hora de tomar nuestras decisiones de actuación.

Estos cambios pueden generar en los estudiantes diversas circunstancias que provoquen algunos problemas de aprendizaje o de socialización con un consiguiente descenso en el rendimiento académico. Algunos de estos problemas pueden ser el desarrollo de una baja autoestima que haga pensar al alumno que no es capaz de aprobar la asignatura e impedirle relacionarse con normalidad con el resto de sus compañeros. Además de esta dificultad pueden desarrollarse una serie de patologías como son la anorexia, la adicción a las drogas, trastornos alimenticios, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, etc., u otros problemas asociados como son el acoso escolar, la violencia de género o actitudes de intolerancia hacia los demás.

Va a ser habitual que en los centros educativos se produzcan muchos de estos problemas ya que los cambios que hemos mencionado a los que están sometidos los alumnos conllevan muchas veces la aparición de estas problemáticas, por lo que es necesario que el profesor tenga una formación adecuada en el campo de la psicología evolutiva y del desarrollo para detectarlas y ponerles fin rápidamente.

A lo largo del Máster en Profesorado hemos recibido algunas nociones básicas acerca de la psicología del desarrollo en la asignatura de Interacción y convivencia en el aula que no nos hacen en ningún caso expertos en este aspecto, sin embargo consideramos que es fundamental que, como docentes, tengamos una serie de conocimientos que nos permitan detectar cualquier tipo de patología o dificultad de aprendizaje que sea consecuencia de estos cambios cognitivos. Posteriormente, podremos derivar el caso a otros expertos del centro o de fuera de él que tengan la capacidad de ayudar al alumno en el problema que tenga. Así pues, lo que proponemos es que los profesores tengan una formación a este respecto para, por lo menos, poder detectar estas problemáticas en sus estudiantes, ya que este muchas veces es el paso más difícil de identificar.

3. RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

A lo largo de este año en el Máster en Profesorado hemos tenido la oportunidad de ver cómo funciona el sistema educativo español y el tratamiento que tiene nuestra disciplina, la Historia, en el currículo de la ESO y el Bachillerato atendiendo a la carga horaria y a los contenidos que incluye.

Realizando un poco de retrospectiva en torno a la enseñanza de la Geografía y la Historia en España podemos ver que siempre ha estado incluida en los planes de enseñanza. Durante el siglo XIX estas asignaturas tuvieron una función reforzadora de la identidad nacional y del pasado común con una clara intencionalidad ideológica. Ya en el siglo XX se produjo una renovación en los contenidos de ambas disciplinas, aparecieron los currículos y, en algunos casos, se trató de integrarlos con otras materias para crear áreas de Ciencias Sociales. La llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) supuso la introducción de esta área en la didáctica de la Geografía y la Historia y un paso más hacia su globalización (Fernández 2016).

El currículo actual que establece la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) ha evolucionado bastante desde sus orígenes y aboga por una enseñanza totalmente distinta de la que había hace un tiempo, sin embargo no está exento de algunas dificultades y contradicciones que vamos a tratar de desglosar en las siguientes páginas.

Una consideración que hay que tener en cuenta cuando nos referimos a la Historia y a la Geografía es que ambas se engloban dentro del área de Ciencias Sociales y esto tiene una serie de implicaciones de tipo conceptual, ya que debemos tener claro lo que implica la consideración de ciencia: forma o medio de conseguir información privilegiada de la realidad.

Desde un primer momento se comenzó a diferenciar entre las Ciencias físico-naturales y las que se ocupaban de aspecto social del ser humano. Esta división ha generado discusión durante mucho tiempo e incluso en la actualidad el debate no está todavía cerrado, ya que se extiende a todas las disciplinas consideradas como ciencias, tal y como exponen Prats et al. (2011).

Las Ciencias Sociales ponen de manifiesto la dificultad de estudiar la sociedad debido a la cantidad de aspectos que la conforman y que interfieren en su análisis. Es complicado no dejarse arrastrar por algunas concepciones previas o por las opiniones de otras personas, a pesar de ello estas ciencias han producido conocimiento y reflexiones de gran valor científico.

El estudio de las ciencias sociales, por tanto, debe incorporar tres elementos: los conocimientos y fines de los individuos, el contexto social en el que actúan los distintos aspectos de estudio y, por último, comprender la racionalidad de las decisiones que se adoptan (Prats et al., 2011).

Para que un conocimiento sea considerado científico debe haber seguido un camino denominado método científico, es decir, una estrategia metodológica con una serie de fases, la cual puede ser muy variada.

Existen algunas diferencias entre las Ciencias Sociales y las Naturales. Las primeras se centran en la interacción del individuo con el grupo y se incluye al sujeto como objeto de estudio, mientras que las segundas estudian a los seres vivos y su entorno y se separa el sujeto del objeto de estudio.

A su vez, las Ciencias Sociales también pueden dividirse entre Humanidades y Ciencias Sociales según la metodología de análisis que utilizan. La Geografía estaría encuadrada en la modalidad de Ciencias Sociales, mientras que la Historia lo estaría en la de Humanidades.

3.1. EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

En este punto pretendemos hacer una reflexión sobre el currículo de las materias de nuestra especialidad, Geografía e Historia, en la Educación Secundaria Obligatoria. Así como el propio currículo ya constituye un reto para el profesorado en general, el de nuestra materia supone además un añadido, ya que debemos hacer frente a una serie de concepciones muy arraigadas en la sociedad que impiden adaptarnos a las nuevas tendencias y metodologías que sí se están implantando en otras materias como son las ciencias naturales, tal y como hemos podido constatar durante nuestro periodo de prácticas en el centro.

El currículo de Geografía e Historia viene establecido por la ley educativa que impera en España en cada momento, en el caso actual la LOMCE, la cual establece el currículo básico de la ESO y de Bachillerato y, a su vez, cada Comunidad Autónoma aprueba la aplicación de los currículos. Para el caso aragonés esto se establece mediante una Orden para la ESO y otra para Bachillerato.

El currículo de las materias de Geografía e Historia, que luego analizaremos, ha sido y sigue siendo objeto de debate por parte de la comunidad educativa y de la sociedad. Este debate se sitúa en torno a la orientación o perspectiva que se pretende dar a dicho currículo. Cada una de estas perspectivas curriculares da preferencia a un aspecto o una faceta distinta de los alumnos.

A través del análisis del currículo podemos deducir una serie de características en el mismo que nos muestran el tipo de sociedad que los países pretenden construir para el futuro, la clase de ciudadanos que van a dirigir esa sociedad, los fundamentos de su sistema educativo, cómo se aborda el estudio de una determinada disciplina, etc.

Existen, por lo tanto, diversas perspectivas que van a dirigir el currículo hacia unos intereses y que se encuentran condicionadas por diversos aspectos. Podemos destacar varias de ellas:

- **Perspectiva académica tradicional:** Esta orientación curricular, para el caso de la Historia, pretende ofrecer una serie de contenidos de tipo enciclopédico a los alumnos y una gran cantidad de información condensada.

El principal problema de esta perspectiva consiste en realizar la selección de contenidos, de entre todo el corpus de conocimiento de la asignatura, que se van a impartir a los alumnos. Para ello se crea una síntesis de los principales datos, fechas o personajes históricos siguiendo un hilo cronológico pero sin un criterio claro de selección. Los alumnos deben limitarse a memorizar esta gran cantidad de información sin llegar a comprenderla realmente para después reproducirla en el examen.

El libro de texto contribuye a reproducir este tipo de currículo ya que es como una pequeña enciclopedia de la asignatura que los estudiantes tienen que aprender.

Esta perspectiva ha estado presente en nuestro sistema educativo durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En la actualidad parece que se está tratando de superar, aunque con dificultad, ya que estas concepciones todavía están presentes en nuestra mente y nos resulta difícil abandonarlas (Booth, 2000). Las diversas leyes de educación españolas han tratado de superar esta tradición aunque no lo han conseguido plenamente. Es necesario modificar los contenidos que se imparten pero también la forma en que esta información se enseña mediante el uso de metodologías activas como los trabajos colaborativos (López Facal, 2000) que conviertan al estudiante en el centro y en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Esto también es debido a las concepciones que se tienen en la sociedad y, en consecuencia, los estudiantes acerca del estudio de la Historia, ya que se considera una materia meramente memorística, al contrario que las asignaturas de Ciencias Naturales como Matemáticas o Física.

- **Perspectiva académica (2):** Frente a la perspectiva académica tradicional ha surgido otra como reacción que entiende que las grandes cuestiones de la disciplina son el centro de currículo, las cuales deben ser abordadas por los alumnos con las herramientas propias de la disciplina. En el caso de la Historia estamos hablando del pensamiento histórico y de los retos a los cuales se debe enfrentar el historiador en su trabajo.
- **Perspectiva socio-política:** Esta perspectiva trata de formar a los alumnos en una serie de valores democráticos para que como ciudadanos del futuro tengan un compromiso con la sociedad y respeten la diversidad que en ella

existe. La Historia es utilizada para inculcar esos valores ya que es una disciplina que por sus características se presta para este fin, aunque existen diversas formas de incluir la formación ciudadana en la asignatura.

Un aspecto importante que ha tratado de reforzar este tipo de orientación curricular desde hace bastante tiempo es el referido a la creación de una identidad nacional. Se han intentado inculcar una serie de valores nacionales a los alumnos a través de la Historia para exaltar los valores y las bondades del país frente al intrusismo extranjero. Esta orientación era más propia de la época franquista, en la que se pretendía resaltar las virtudes nacionales, todo ello al servicio del estado.

Algo que sí que está de plena actualidad en los sistemas educativos europeos de hoy en día es el compromiso de crear ciudadanos con una serie de valores. De hecho, la competencia social y ciudadana se sitúa como una de las competencias clave más importantes, lo que nos habla de la voluntad política de crear un determinado tipo de ciudadanos, tanto desde la Unión Europea como desde el Gobierno de España (Vassiliou, 2012).

- **Perspectiva pragmático-laboral:** Esta perspectiva buscaba crear gente que pudiera ocupar empleos durante la etapa de mayor desarrollo industrial, para ello se pretendía desarrollar en los estudiantes una serie de habilidades útiles para su futura inserción en el mundo laboral.
- **Perspectiva psico-educativa:** La última orientación a la que hacemos referencia pretende que las Ciencias Sociales contribuyan a desarrollar en los adolescentes una serie de capacidades cognitivas y personales como pueden ser la capacidad de análisis e interpretación, la creatividad, etc. Se incide más en la instrumentalidad de la materia que en su carácter científico.

La capacidad cognitiva en la que más se pretende incidir con esta perspectiva es la referida al desarrollo del pensamiento crítico. Se puede considerar como la capacidad de comprender que cualquier planteamiento o discurso humano se ha elaborado desde un determinado punto de vista con una finalidad determinada y basándose en una serie de datos e informaciones. Para ello los alumnos deben ser capaces de analizar las fuentes históricas y las situaciones sociales analizando el contexto histórico y los diversos factores que les han dado lugar.

También se ha asociado el pensamiento crítico con la capacidad de pensar y argumentar rigurosamente uniendo diversas capacidades interpretativas y cuya definición nos ofrece Facione (1990): “una forma de juicio reflexiva y auto-reguladora basada en la interpretación, análisis, evaluación e

inferencia, así como en la explicación de las consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas o criteriológicas que sostienen ese juicio”.

Estas son a grandes rasgos las principales orientaciones curriculares que podemos encontrar. Algunas de ellas han sido parcialmente superadas, mientras que otras de ellas son las que imperan en el currículo de la ESO en España en la actualidad.

La orientación que predomina en el currículo de nuestro país sigue siendo la tradicional. En ella se sigue concibiendo el currículo de Ciencias Sociales como una gran síntesis de datos como si fuera una enciclopedia junto con una tendencia a reafirmar la identidad nacional frente a los demás países. Las dificultades para superar lo que podríamos llamar la “gran tradición” son diversas. En primer lugar esto es debido a las concepciones que todavía persisten en la mentalidad de los profesores, que tienden a reproducir en sus clases lo que ellos han visto y vivido durante su etapa escolar. En la sociedad persisten unas ideas en torno a lo que debería ser la enseñanza de la Historia en base a las experiencias pasadas que ha provocado que se hayan asentado como las verdaderamente correctas.

Esta concepción de la enseñanza, que proviene del siglo XIX, ha considerado durante mucho tiempo a las disciplinas de Ciencias Sociales como un corpus de conocimientos cerrado y acabado que había que repetir para lograr memorizar. Con el paso de los años las metodologías y los contenidos que se impartían se han ido transformando y adaptando a la sociedad, sin embargo estas concepciones han seguido estando presentes hasta la actualidad (López Facal, 2010). Muchas veces es complicado superar el consenso social que se ha creado al respecto y además el docente debe saber utilizar las herramientas adecuadas para ello, con el consiguiente tiempo y esfuerzo extra que ello supone.

Es habitual que cuando un docente pretende superar esta Gran Tradición y orientar la materia hacia el campo de la reflexión se encuentre con cierta oposición social hacia esta nueva concepción epistemológica de la Historia o de la Geografía, que reclama un mayor aprendizaje memorístico. Es cierto que nuestras disciplinas llevan inherente una cierta necesidad de memorizar, de hecho es incluso positivo que los alumnos desarrollen la habilidad de aprender de manera memorística una serie de contenidos, fechas o definiciones, pero no se puede basar el aprendizaje de la Historia en este estudio de aprendizaje, ya que realmente esto no supone enseñar.

Ante los grandes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, muchos docentes han tratado de cambiar estas concepciones con cierto éxito en algunos casos. Es cierto que todavía queda mucho trabajo por hacer pero poco a poco los instrumentos y las metodologías de aprendizaje que hace no tanto tiempo se daban por hecho como algo inamovible, hoy se están cuestionando y se está comenzando a producir un proceso de reflexión en la sociedad que se manifiesta, por ejemplo, en la introducción de las competencias clave (López Facal, 2010).

A continuación vamos a fijarnos en el currículo de las asignaturas de Geografía e Historia en Aragón en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para realizar un pequeño análisis del mismo y ver que tendencias curriculares predominan en él.

Este currículo engloba las dos disciplinas, sin embargo su estudio se encuentra repartido entre los cuatro cursos de la ESO. En el primer año se ven los contenidos relativos al medio físico en Geografía y a la Prehistoria y la Edad Antigua en el caso de Historia. En segundo curso se estudian las partes de la Historia referidas a la Edad Media y a la Edad Moderna. Tercero se dedica exclusivamente al estudio de la Geografía humana y el último año está destinado a la Edad Contemporánea junto a la parte de la Geografía referida a la globalización.

En los cursos de Bachillerato encontramos en primero la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo donde se trata la Historia Contemporánea y en segundo Historia de España en la que se estudia la historia de nuestro país desde la Prehistoria hasta la actualidad. En este mismo curso encontramos también la materia de Geografía donde se trata tanto la física como la humana.

El currículo de la materia de Historia en la ESO y en Bachillerato comienza con una introducción sobre los propósitos generales de la asignatura, seguido de cómo contribuye la materia a adquirir las competencias clave, los objetivos que se deben alcanzar en la asignatura, una serie de orientaciones metodológicas para que reflexione el profesor y, por último, las tablas con los contenidos, criterios y estándares que se deben impartir.

El planteamiento que se hace de la asignatura es bastante general. Plantea un estudio de la Historia en el que ésta no sirva a un fin, sino que sea un fin en sí misma ya que: “aumenta la conciencia de nosotros mismos, de nuestras acciones y pensamientos, permite vernos en perspectiva y nos ayuda en el camino a esa mayor libertad que viene del auto-conocimiento”. La asignatura abordará aspectos ya tratados en otras etapas para que los estudiantes se planteen preguntas y las respondan de manera rigurosa para reconstruir los hechos analizados. También se pretende que los alumnos dominen, comprendan y contextualicen el pasado para enriquecer el presente. El adolescente debe ser capaz de tener una visión globalizadora y totalizadora para entender cómo se han producido los cambios sociales y culturales de los últimos tiempos. Por otro lado, aspira a que los estudiantes sean ciudadanos responsables, que conozcan sus derechos y obligaciones, la herencia que han recibido y su compromiso con el futuro. Esto último sería propio de los currículos con una orientación socio-política que pretenden crear una ciudadanía democrática con una serie de valores y con capacidad de interpretación y juicio crítico. También hace referencia a la pluralidad y diversidad que hay en el mundo, así como a la función de la historia en la sociedad: “la de darle un sentido de identidad”. En la parte final podemos ver como se pretende que los estudiantes adquieran ciertos

valores y hábitos de comportamiento como: “un sentido racional y cívico en defensa de ideales éticos, igualitarios y democráticos y en el de la pasión por el conocimiento”. Todos estos aspectos relacionados con el sentido identitario del individuo y con la formación de una ciudadanía con una serie de características específicas nos remiten a un currículo con una clara orientación socio-política, sin embargo no es la única que se aprecia.

En el apartado referente a la metodología podemos observar como hay aspectos propios de un currículo orientado al cambio conceptual como podría ser la propuesta de que el docente utilice una metodología abierta y activa en la que el maestro pueda adecuar al entorno sus herramientas metodológicas y didácticas para que el alumno sea un agente activo de aprendizaje, se facilite su autonomía y tenga interés en la materia. También se habla de algunas metodologías que se pueden implementar para convertir al alumnado en protagonista activo de su propio aprendizaje fomentándole interés por la asignatura, mediante trabajos en grupo, ejes cronológicos, etc. para que comprendan que la Historia se ha de estudiar como: “un conjunto de sucesos desarrollados en un largo periodo de tiempo”.

Para cumplir con lo anterior se requiere que la enseñanza de esta asignatura sea flexible, abierta, dinámica y activa para que los estudiantes descubran sus capacidades por sí mismos. También se hace referencia al tratamiento de la información mediante las fuentes tanto primarias como secundarias y la necesidad de realizar actividades grupales, expositivas, ensayos y todo tipo de ejercicios para: “desarrollar la capacidad analítica, creativa y expositiva”. El último punto al que hace referencia es a la trascendencia de los contenidos instrumentales de la asignatura como son el interés por seguir aprendiendo, conocer la realidad social y favorecer la madurez intelectual y personal del alumno.

Todos estos aspectos podríamos considerarlos, como hemos dicho, propios de un currículo orientado al cambio conceptual ya que hacen pensar que rompen con la concepción tradicional de currículum reproductivo que se ha venido aplicando durante mucho tiempo en las aulas.

En relación a los objetivos planteados se puede decir que están en relación a los propósitos del currículo, ya que algunos hacen referencia a la formación de una ciudadanía con unas características y unos valores determinados (sería la orientación socio-política). El resto de objetivos se podrían relacionar con los contenidos que se pretenden impartir así como lo que se mencionaban anteriormente acerca del tratamiento de las fuentes o del trabajo del historiador.

Consideramos que el planteamiento del currículo es bastante ambicioso ya que pretende conseguir unos objetivos y aplicar unas metodologías que requerirían de más tiempo, sin embargo creemos que el nivel cognitivo de los alumnos de Bachillerato y de la ESO es suficiente como para poder aplicar lo que aquí se detalla. En nuestra opinión,

el planteamiento es, en gran medida, general y no propone una estrategia de aplicación concreta, además el tiempo disponible para estas asignaturas no es suficiente como para llevar a cabo lo que se requiere.

Además, resulta complicado trabajar algunas competencias clave desde una materia como es Historia y se corre el riesgo de descuidar otras que sí que son importantes para esta disciplina como la de comunicación lingüística.

Los documentos curriculares de las materias de Historia dejan bastante margen al profesor para adaptar la asignatura a sus planteamientos metodológicos. Si el docente respeta los mínimos establecidos por la ley, puede seleccionar los contenidos a los que quiere dar mayor importancia y a los que no se concede tanta. Al tratarse de un currículo con un planteamiento tan general el profesor tiene cierta libertad para interpretar lo que allí pone y adaptar sus clases de la manera que considere más conveniente, siempre y cuando evalúe todos los estándares. Es en esta libertad que otorga el currículo al docente donde creemos que debemos comenzar a transformar la forma de enseñar para cambiar poco a poco las concepciones que tiene la sociedad en torno a las disciplinas histórica y geográfica. Se trata de un proceso progresivo pero que desde nuestra parte debemos dar continuidad ir transformando el currículo.

Tras el análisis de los currículos de las asignaturas relacionadas con la disciplina histórica nos gustaría hacer una reflexión en torno a la manera en que tradicionalmente se ha enseñado Historia en los institutos, es decir, siguiendo un orden cronológico. Habitualmente se ha seguido este criterio para ordenar los contenidos a impartir, sin embargo desde aquí nos cuestionamos la necesidad de seguir ese orden, ya que se podrían utilizar otros criterios igualmente válidos. En este sentido nos remitimos al proyecto curricular que elaboramos para la asignatura de Diseño curricular de Geografía e Historia para la cual realizamos un currículo orientado al cambio conceptual que pretendía estimular la participación e interés de los alumnos por la asignatura. Para ello propusimos trabajar una serie de conceptos agrupados por parejas que considerábamos claves y configurar la Historia como una gran red de hechos y aspectos que se van interrelacionando de muchas maneras y van configurando una sociedad en un momento determinado. A partir de cada concepto traeríamos a colación los acontecimientos históricos más relevantes que permitieran entender mejor el contexto, las causas y las consecuencias del mismo, además de estudiarlos desde el punto de vista de la historia económica y social. Se pretendía también que los estudiantes trabajaran la empatía histórica para saberse situar en el lugar de las gentes que vivieron durante el período estudiado. Esta perspectiva curricular pretende que los alumnos profundicen en el pensamiento histórico con métodos propios de la disciplina.

Esta propuesta curricular nos pareció la más acertada para poder aplicar en el aula tras haber estudiado las distintas perspectivas del currículo, sin embargo, esta no es más que una más dentro de la gran variedad de posibilidades que en este sentido existen.

3.2. LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA DEL ARTE PARA UN GRADUADO EN HISTORIA

Uno de los grandes desafíos a los que consideramos que vamos a tener que hacer frente cuando tengamos que impartir clases en un centro escolar es el relativo al hecho de tener que explicar Geografía cuando somos Graduados en Historia. Ese mismo problema se plantea en el sentido contrario, que un Graduado en Geografía deba dar clases de Historia o de Historia del Arte.

En nuestro caso somos graduados en Historia, de manera que si nos tocara impartir la asignatura de Historia del Arte nos veríamos capacitados para ello ya que, hasta cierto punto, ambas disciplinas comparten bastantes aspectos. Los historiadores del arte deben comprender perfectamente el momento histórico en el que se crea una determinada obra de arte, ya que nos va a dar gran cantidad de información sobre ella y sobre el artista, allí tenemos ventaja quienes provenimos de Historia. Además, la metodología y las técnicas que utilizan son bastante similares a las que usamos en la disciplina histórica.

El aspecto en el que quizás los historiadores podemos encontrarnos más incómodos es en el relativo al análisis formal, material y simbólico de la obra de arte. El contexto histórico y social es fundamental para entender la obra pero no deja de ser una parte más de su análisis. Para el resto de aspectos es necesario contar con una formación al respecto que nos permita analizar todas las características materiales y formales de la obra artística correctamente. La formación que tenemos respecto a la Historia del Arte no es muy grande, sin embargo es posible mejorarla leyendo y consultando la bibliografía adecuada. Retrotrayéndonos al Bachillerato, donde cursamos la asignatura de Historia del Arte en segundo curso, hay que decir que está excesivamente condicionada por la cercanía de la EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad) y, por tanto, el curso se centra en un análisis desmesurado de obras con el objetivo de memorizar sus principales características para después reproducirlas en el examen de Selectividad. Consideramos que la asignatura no debería consistir en eso pero somos conscientes de lo que hay a final de curso y los alumnos están pendientes de aprobar ese examen antes que de aprender realmente la disciplina.

Apenas un año después de la EvAU, quienes comenzamos el Grado de Historia cursamos una asignatura llamada Fundamentos de Historia del Arte que podríamos considerar como una repetición de los contenidos vistos el año anterior. En este caso la materia consistió en una síntesis apretada de todas las características de los períodos artísticos desde la Prehistoria hasta las Vanguardias, relegando a un segundo plano los comentarios de obras artísticas. Esta asignatura recuerda mucho a los currículos reproductivos en el caso de la Historia, ya que se trató de seleccionar una serie de ideas importantes de cada periodo histórico sin un criterio claro. Las clases se caracterizaron por no haber apenas interacción con los estudiantes, aunque hay que tener en cuenta que ya nos encontrábamos en el ámbito universitario donde las clases son muy diferentes.

Un tercer momento en nuestra formación en torno a la Historia del Arte fue en el propio Máster en Profesorado donde escogimos una asignatura optativa, Contenidos disciplinares de Historia del Arte, en la cual volvimos a recibir una síntesis acelerada de todos los periodos artísticos y de los comentarios de texto. La asignatura estuvo más orientada hacia la enseñanza de la disciplina pero no pudimos evitar recordar las clases de Arte en segundo de Bachillerato, las cuales seguían el mismo esquema reproductivo que éstas.

Así pues, consideramos que como Graduados en Historia tenemos una formación inicial que debemos ir completando para poder impartir con éxito la materia de Historia del Arte, ya que tienen algunos planteamientos muy similares. Sin embargo, consideramos que debemos realizar un profundo ejercicio de reflexión para abandonar el currículo reproductivo en esta materia, que creemos que está incluso más implantado que en nuestra especialidad, y que se debería orientar hacia otras perspectivas.

Además de esta asignatura, como Graduados en Historia, estamos habilitados para impartir la materia de Geografía. En este caso tenemos más dudas acerca de si la formación que hemos recibido, durante nuestra vida académica, es la suficiente como para poder hacerlo de manera adecuada. A pesar de que hace unos años en el ámbito universitario se estudiaban de manera conjunta, realmente son dos disciplinas con grandes diferencias entre sí. Es cierto que ambas materias se complementan entre ellas y permiten obtener un punto de vista mucho más global de lo que se está estudiando pero responden a planteamientos epistemológicos distintos y, por tanto, a metodologías diferentes. Cuando hablamos de pensamiento geográfico podemos pensar en algunas similitudes con el pensamiento histórico pero realmente responde a la evolución que ha sufrido la Geografía a lo largo del tiempo hasta convertirse en una Ciencia física y humana con una función social muy clara en relación a la mejora de los derechos humanos y de la reducción de las desigualdades sociales. Todo ello con una gran adaptación a las nuevas tecnologías y a los Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Realizando de nuevo un poco de retrospectiva, respecto a nuestra formación en Geografía, hay que hablar en primer lugar de dicha asignatura en segundo de Bachillerato. En nuestro caso tuvimos un profesor que hizo un planteamiento poco habitual de la asignatura y pretendió trabajar con nosotros el pensamiento geográfico haciéndonos razonar, en todo momento, acerca de por qué sucedía una determinada situación, las causas que la provocaban, las consecuencias, etc., dándole a la asignatura el carácter global que realmente tiene la Geografía. Este hecho nos suscitó desde un primer momento gran interés por esta disciplina.

De nuevo al año siguiente, con la llegada a la Universidad, tuvimos una asignatura llamada Fundamentos de Geografía en la que se nos dio una serie de nociones básicas, en torno a la disciplina, al igual que había sucedido con Historia del Arte. En este caso las clases no fueron tan densas porque el profesor combinaba la teoría con sesiones prácticas con ordenadores, en los que trabajábamos con distintos Sistemas de

Información Geográfica y nos enseñaba a utilizar programas para trabajar como *Excel* o *Google Earth*.

El tercer momento en el que hemos recibido formación geográfica ha sido en el Máster. Existe una asignatura, Contenidos disciplinares de Geografía, en la que se dan una serie de fundamentos de la materia que, sin embargo, no cursamos dado que era optativa y decidimos elegir otra asignatura que nos convenía más. Sin embargo en la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia nos dieron algunas nociones acerca de cómo planificar y diseñar actividades para esta disciplina, así como algunos fundamentos teóricos sobre la misma. Como actividad tuvimos que diseñar un itinerario didáctico, con ayuda de una aplicación *GPS* y de *Google Earth*, que se reveló interesante para aplicar en clase.

En definitiva, creemos que como Graduados en Historia la formación que tenemos en torno a la Geografía es aceptable pero insuficiente para poder impartir esta asignatura de una manera óptima en la ESO e incluso en la etapa de Bachillerato. En nuestro caso la curiosidad ha hecho que hayamos leído sobre algunos temas de la disciplina, pero esta no es la situación de todos los historiadores que van a dar clase en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Consideramos que una asignatura muy general en torno a la Geografía que se cursa en el primer año de la carrera y otra de carácter optativo en el Máster en Profesorado no es suficiente para comprender la disciplina en su totalidad ni el pensamiento geográfico.

La solución que proponemos pasaría por dos opciones. En primer lugar, por incluir en la formación del profesorado bien en los estudios de Grado o bien en el Máster en Profesorado, una serie de asignaturas que den unas nociones básicas en torno a la Geografía para que adquiramos las habilidades necesarias para impartir esta asignatura correctamente, entre las que incluiríamos adquirir el pensamiento geográfico o saber manejar correctamente las herramientas que emplean los geógrafos como los Sistemas de Información Geográfica. La segunda solución consistiría en separar ambas disciplinas y que los historiadores solamente pudiéramos impartir las asignaturas de Historia y los geógrafos las de Geografía. De esta manera cada uno daría las materias propias de su especialidad y se encontraría más cómodo.

En nuestro caso preferimos la primera opción, ya que ambas disciplinas se complementan mutuamente y si los historiadores tuviéramos una buena formación en Geografía y viceversa, las clases serían mucho más ricas en contenido permitiendo un mayor aprendizaje de los alumnos, además estaríamos favoreciendo la interdisciplinariedad entre las distintas Ciencias Sociales.

3.3. EL INTERÉS DEL ALUMNADO POR LAS CIENCIAS SOCIALES

Un aspecto que consideramos que es fundamental y que va a suponer uno de los mayores desafíos a los que se ha de enfrentar el docente de Ciencias Sociales a lo largo

de su vida profesional es el de suscitar interés entre sus alumnos por las asignaturas de Ciencias Sociales: Historia, Geografía e Historia del Arte. Este factor es un problema importante, ya que si el estudiante no tiene una motivación hacia esa asignatura va a tener serias dificultades para comprenderla.

A lo largo de este curso 2017/2018 en el Máster en Profesorado nos hemos reafirmado en lo que pensábamos antes de comenzar: Los alumnos de la ESO no tienen interés por la Historia y por la Geografía. Durante el periodo de prácticas en el centro educativo hemos podido comprobar cómo, en general, los estudiantes mostraban poco interés por la materia. En muchos casos consideran las Ciencias Sociales como disciplinas curiosas que les aportan datos de cultura general pero no ven que tengan un interés y una utilidad claros para su vida adulta y profesional en el futuro, más allá que el poder asistir a concursos de televisión donde se hagan este tipo de preguntas.

Remitiéndonos a la experiencia adquirida en los Prácticum I, II y III, durante los cuales hemos asistido a distintas clases de Geografía e Historia, hemos podido comprobar que existen, a nivel general, distintas maneras de afrontar estas materias por parte de los alumnos que dependen de su actitud frente estas disciplinas. Hay un pequeño porcentaje de ellos que muestra un gran interés por estas materias y son los que mayores calificaciones obtienen, estos estudiantes normalmente también tienen buenos resultados en el resto de las asignaturas. Este grupo es el que realmente está motivado por aprender y disfruta con las clases y las explicaciones.

Encontramos también un segundo grupo de alumnos, en el cual se englobaría a la mayoría de ellos, que son los que asisten con cierta curiosidad a las clases pero no tienen demasiado interés en aprender esta asignatura, a pesar de que se divierten con ciertas dinámicas o actividades. Es especialmente a este grupo de estudiantes al que, como docentes, debemos tratar de motivar de diversas maneras para que adquieran un mayor interés por la asignatura y adquieran el pensamiento histórico y geográfico que tan útil les puede ser en el futuro.

Existe también otro grupo de estudiantes más minoritarios en el que encontramos una serie de chicos y chicas que asisten a clase porque son menores de 16 años y, por tanto, tienen la obligación de ir al colegio. Este tipo de alumnos generalmente tiene un interés muy bajo o nulo por las materias, ya que están esperando a cumplir la edad mínima para abandonar el centro escolar y comenzar su vida laboral. Seguramente estos alumnos sean los más complicados de motivar pero puede suponer un interesante desafío para el profesor tratar de inculcarles interés por la asignatura y estimular en ellos la curiosidad y la voluntad de aprender.

En la etapa de Bachillerato es posible que estas circunstancias varíen, ya que el grupo de alumnos que esperaban cumplir los 16 años para integrarse en el mercado laboral ya lo habrán hecho, por lo tanto serán más reducidos. Sin embargo, creemos que seguirá habiendo un número mayoritario de alumnos que sigan pensando que las materias de Ciencias Sociales resultan aburridas y demasiado memorísticas, por lo que nos encontraremos unas circunstancias similares a las de la ESO.

El interés que muestran los alumnos por las Ciencias Sociales en general y por la Historia en particular, indica la predisposición y la actitud con que van a venir a clase y con la que van a afrontar la asignatura. Los estudiantes tienen dos consideraciones distintas respecto a la Historia, una de ellas es su propio interés por el pasado y otra es la propia asignatura a la que asisten a clase, de manera que no tienen la misma actitud si se trata de uno u otro caso (Merchán, 2007).

Existen también otros factores que pueden condicionar la actitud de los estudiantes hacia nuestra disciplina. Uno de los casos que más nos llama la atención es el de la condición social, es decir, el interés por la asignatura viene determinado por este hecho, ya que va a establecer unas pautas de comportamiento diferentes en cada uno de los alumnos.

El desinterés y la escasa motivación de los estudiantes por la Historia vienen también determinados por la concepción que tienen el alumnado, los profesores y la sociedad en general, acerca de lo que es esta disciplina. En la actualidad se ve la asignatura como algo meramente memorístico, lo cual como es natural, provoca en los chicos y chicas un cierto rechazo. Los propios padres de los alumnos, e incluso nosotros mismos hemos sido testigos de este modo de enseñanza al tenernos que aprender largas listas de reyes visigodos o los principales ríos y afluentes de la Península Ibérica, en el caso de Geografía. Este aprendizaje de las Ciencias Sociales especialmente memorístico ha condicionado la visión que de ellas tenemos en la actualidad y, voluntariamente o involuntariamente, los adolescentes que están hoy en día en las aulas han heredado esa información, lo que provoca que sigan teniendo esa errónea visión de la disciplina.

Como futuros profesores de Geografía, Historia e Historia del Arte nos corresponde cambiar esta visión que está tan implantada en la sociedad sobre nuestra disciplina para fomentar el interés de los adolescentes por las Ciencias Sociales. En nuestra corta pero productiva experiencia como docentes nos hemos dado cuenta de que realmente lo que necesitan los estudiantes para mantener la atención y el interés sobre algo son estímulos y motivaciones.

Para crear estas motivaciones sobre los alumnos se requiere, en primer lugar, modificar la forma de enseñar para abandonar el aprendizaje memorístico, aunque no del todo, ya que es importante que los estudiantes tengan la capacidad de memorizar algunas fechas o acontecimientos relevantes, pero sí hay que tratar de que no sea el método de aprendizaje fundamental. Ya en el siglo XVI Michel de Montaigne se posicionaba en contra de este aprendizaje cuando afirmaba: “Saber de memoria es no saber”, lo cual nos da una idea de lo arraigada que ha esta metodología a lo largo del tiempo.

La utilización de metodologías innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y los grupos de trabajo cooperativos permitirán, modificar el modo de enseñar las Ciencias Sociales. Supondrán convertir al alumno en el centro de ese proceso de aprendizaje y que sea él mismo quien vaya descubriendo la información. De esta forma se puede estimular a los estudiantes para que adquieran interés por la

Geografía y por la Historia. En este punto pretendemos traer a colación un párrafo del genial Ernesto Sabato, que nos advierte de lo que puede suceder con nuestros alumnos si seguimos métodos memorísticos:

El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar. De otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados. El libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. (Sabato, 1979).

Lo que pretendemos remarcar es que es necesario abandonar la concepción de la asignatura como una gran enciclopedia con multitud de datos comprimidos, ya que entonces acabamos recurriendo a las clases teóricas de antaño. Es preferible enseñar a los alumnos hechos históricos concretos o conceptos clave a través de los cuales puedan descubrir posteriormente otros aspectos que están relacionados y dejarles cierta autonomía en todo este proceso.

Por último, hay una característica que deberían tener nuestros alumnos y, por qué no, también nosotros como personas adultas: la capacidad de asombro. En la sociedad actual en la que vivimos rodeados de aparatos tecnológicos y de Internet, cada vez es menos habitual que nos sorprendamos por las pequeñas cosas que observamos o que nos enseñan. Se trata de una capacidad que hemos ido perdiendo pero que es fundamental para poder aprender cosas nuevas. En la actualidad es más habitual que se sorprenda la gente que podríamos considerar perteneciente a las élites culturales, que el propio ciudadano de a pie, que se ha acercado a la mediocridad gracias al aprendizaje memorístico y a las nuevas formas de comunicación (Sabato, 1979). Es nuestro papel como docentes volver a hacer surgir la curiosidad en los alumnos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este Máster en Profesorado hemos adquirido una gran cantidad de conocimientos acerca de la educación que abarcan diversas áreas y que nos indican lo amplio y variado que es el mundo educativo. Toda esta información hemos tratado de utilizarla para adquirir una formación lo más completa posible en diversos aspectos y para alcanzar esa dimensión globalizadora, que tiene la educación.

Es evidente que son numerosos los desafíos a los que deben hacer frente los docentes en general y los de Ciencias Sociales en particular. Sin embargo, el relativo al currículo consideramos que es el más relevante ya que implica superar la “gran tradición” que está muy implantada en nuestra sociedad. A lo largo del Máster en Profesorado hemos realizado una programación didáctica para las asignaturas de Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y de Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía en la que tratamos de desarrollar una propuesta curricular distinta de la académica tradicional. En dicha programación, tal y como hemos mencionado en el cuerpo del TFM, tratamos de proponer una forma de abordar la materia desde el trabajo de parejas de conceptos que permitieran a los alumnos ir descubriendo poco a poco la Historia, sin seguir necesariamente un orden cronológico. Además pensamos que, gracias a esto, los estudiantes podrían adquirir una serie de habilidades cognitivas, que con un currículo reproductivo seguramente no lograrían.

Este cambio en el currículo debe ir acompañado de una transformación en las metodologías de aprendizaje por parte de los docentes, algunas de las cuales hemos explicado a lo largo del TFM. La gran variedad metodológica que existe en la actualidad permite trabajar de diversas maneras y conseguir una serie de aprendizajes significativos que los métodos tradicionales no permiten. Este es un aspecto que nos atrae especialmente, como futuros docentes no dudaremos en tratar de innovar con nuestros alumnos y en colaborar con profesores de otros departamentos para realizar proyectos de manera conjunta.

Asimismo, el docente debe conocer cómo funciona su clase y debe aprender a gestionar los roles que en ella se desarrollan, así como realizar un uso democrático del poder que ostenta para favorecer el normal funcionamiento del aula. Esta formación de la cual carecemos muchos docentes de Geografía e Historia la hemos comenzado a adquirir durante este curso, sin embargo consideramos que es un aspecto sobre el que debemos seguir formándonos. Una parte importante de esa formación la adquiriremos de la propia experiencia y observación en las aulas con el paso del tiempo.

Otro desafío que hemos abordado es el referente a la docencia por parte de un Graduado en Ciencias Sociales de materias que no son de su especialidad. Esto consideramos que es uno de los principales retos a los que habremos de hacer frente como docentes y va a requerir de un cierto esfuerzo por nuestra parte que estamos dispuestos a realizar, pero también por parte de la administración para mejorar la

formación del profesorado en las disciplinas en las cuales no se es especialista. En nuestro caso como historiadores hemos conocido una serie de herramientas muy útiles para la enseñanza de Geografía, entre las cuales nos gustaría destacar el Atlas Digital Escolar, realizado con el *software* de *ArcGIS Online*, que proporciona gran cantidad de mapas y de datos que permiten trabajar multitud de aspectos geográficos, así como desarrollar proyectos transversales entre las diferentes asignaturas del currículo de ESO y Bachillerato.

El último reto que hemos desarrollado es uno de los que más esfuerzo va a suponer al docente porque tendrá que innovar constantemente para hacer una asignatura atractiva e interesante para todos sus alumnos, tanto los que tienen interés por la materia como los que no. Es especialmente con estos últimos con quienes deberemos tener especial atención para tratar de desarrollar en ellos el interés por la Geografía y la Historia y que realicen aprendizajes significativos de utilidad para su vida futura. Aquí es donde realmente deberemos poner en práctica todo lo que hemos aprendido a lo largo del Máster en Profesorado en relación al cognitivismo, la psicología social, las metodologías de aprendizaje, etc. Todo ello dentro del margen de actuación que nos permite el currículo.

A partir de los retos que hemos expuesto hemos tratado de dar una serie de soluciones basadas en nuestro proyecto personal para afrontar estos desafíos. Las soluciones propuestas quizás no sean las más adecuadas, pero desde nuestro punto de vista y gracias a la formación que hemos adquirido, hemos considerado que eran las más acertadas. Más adelante, cuando tengamos una mayor experiencia en el ámbito educativo, es posible que nuestra visión acerca de estos desafíos sea diferente.

Estos son solo algunos aspectos en los que, como profesores, debemos tratar de mejorar y cambiar. La formación continua, la innovación y la investigación acerca de la propia acción docente serán fundamentales para mejorar en nuestra profesión, algo que trataremos de hacer siempre que sea posible.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A., Fernández-Ríos, M. (1985). *Psicología académica y psicología profesional en el campo social y de las organizaciones*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, A. (2000). *La tradición de la enseñanza de la historia*. Extraído y traducido de: Booth, A. (2000). *Creating a context to enhance student learning of history*. In A. Booth & P. Hyland (Eds.), *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester. University Press.
- Córdoba, I. (Coord.) (2006). *Psicología del desarrollo en edad escolar*. España: Pirámide.
- 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*, 65, 75-82.
- Facione, Peter A. (1990). *Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Berkeley: The California Academic Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Facione/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction/links/5849b94508ae82313e7108de/Critical-Thinking-A-Statement-of-Expert-Consensus-for-Purposes-of-Educational-Assessment-and-Instruction.pdf
- Fernández, A. (2016). *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975- 2000): historiografía, metodología y formación de identidades*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/40416/1/T38094.pdf>
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- French, J.R.P., & Raven, B. (1959). *The bases of social power*. Extraído de: Cartwright, D. (1959). *Studies in social power*. Ann Arbor, Estados Unidos: Universidad de Michigan. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/The_bases_of_social_power.pdf
- Gilbert, R. (2011). *Los criterios para la selección de datos y la construcción de sentido*. Extraído y traducido de: Gilbert, R. (2011). *Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum*. *Australian Journal of Education*, 55(3), 245-258. Págs. 250-252. Recuperado de: https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1630155/mod_label/intro/Curric_Gilbert_SeleccionDatosSentido.pdf

- Gillies, D. (2006). *A Curriculum for Excellence: A Question of Values*. Scottish Educational Review, 38(1). Recuperado de: <http://ser.stir.ac.uk/pdf/212.pdf>
- Guillén, M. (2005). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ibáñez, T. (coord.) (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente (Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Iber*, 24.
- Merchán, J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, p. 33-51. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLosAlumnosEnLaClaseDeHistoriaComoAgentesD-2475986.pdf>
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social, I*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- 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. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>
- Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707>
- Prats, J. (coord.). (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. España. Ministerio de Educación y Editorial GRAÓ.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Rojas, J., Vivas i Elías, P., Torras, M. E., (2009). *Dinámica de grupos*. (p. 7-24). Barcelona, España: UOC.
- Sabato, E. (1979). *Apologías y rechazos*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata. P. 25-28. Obra original: Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Reino Unido: Heinemann Educational Books.

Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid, España: Narcea.

Vassiliou, A. (2012), *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Eurydice.