

**Universidad de Zaragoza**  
**Facultad de Educación**



**Universidad**  
**Zaragoza**



**Facultad de Educación**  
**Universidad Zaragoza**

# Trabajo fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas  
de Idiomas, Artísticas y Deportivas  
Especialidad de Geografía e Historia

**Héctor Vicente Ocón**  
**29/06/2012**

**DNI 18451926S**  
**NPI 565287**

Síntesis de los aprendizajes adquiridos durante el desempeño del Máster en Profesorado a través de la reflexión y la relación de diferentes trabajos realizados a lo largo del mismo, insertos en el marco teórico de la profesión docente y las propuestas de futuro.

# Tabla de contenido

---

<b>1. Introducción: la profesión docente</b> .....	5 -
1.1. Función y estado de la educación .....	5 -
1.2. Situación de la profesión docente .....	6 -
1.3. Formación inicial, formación permanente y calidad de la docencia .....	7 -
1.4. Funciones del profesor .....	8 -
<b>2. Trabajos seleccionados</b> .....	12 -
2.1. Programación y unidad didáctica .....	12 -
2.2. Unidad didáctica .....	14 -
2.3. Proyecto de innovación .....	15 -
2.4. Estudio comparativo .....	17 -
2.5. Estancia y experiencia docente de prácticas en el IES. Miguel Servet de Zaragoza .....	18 -
<b>3. Reflexión y relación de los trabajos</b> .....	21 -
3.1. Programación y unidad didáctica de Diseño curricular y unidad didáctica de Diseño de actividades .....	21 -
3.2. Unidad didáctica de Diseño de actividades y proyecto de innovación de Evaluación, innovación e investigación .....	22 -
3.3. Unidad didáctica de Diseño de actividades y estudio comparativo de Diseño de actividades .....	23 -
<b>4. Conclusiones y propuestas de futuro</b> .....	25 -
<b>5. Referencias</b> .....	28 -
5.1. Bibliografía general .....	28 -
5.2. Recursos electrónicos .....	29 -
5.3. Manuales de texto y recursos didácticos .....	29 -
5.4. Legislación .....	29 -
<b>6. Anexos</b> .....	30 -

---



# Trabajo fin de máster

---

## 1. Introducción: la profesión docente

La figura del docente en España, y especialmente del profesor de educación secundaria, es imposible de comprender fuera de un contexto más amplio, concretamente la educación y su situación social e institucional actual. Por ello, se muestra indispensable analizar la profesión docente desde lo general hacia lo concreto, es decir, explicar las problemáticas de la profesión docente a partir de marco en el que se inserta, la educación y el sistema educativo, con los desafíos y los problemas a los que se enfrenta.

### 1.1. Función y estado de la educación

Desde el finales de la dictadura franquista, España se ha ido incorporando rápidamente al club de los que se conoce como “países desarrollados”, calificativo fijado atendiendo a datos como: indicadores macroeconómicos, calidad y esperanza de vida y proyección internacional; y esto es así en parte gracias al refrendo que le aporta haberse incorporado a instituciones supranacionales (Unión Europea, OTAN, OCDE, OMC) que la reconocen y aceptan como uno de estos países. Paralelo a este proceso de “incorporación” al primer mundo, España ha traducido su creciente prosperidad en una gradual mejora de sus infraestructuras y servicios básicos del Estado de bienestar –la sanidad universal, sistema de pensiones, los derechos laborales, entre otros–. Pero no así la educación. O al menos, no como cabría esperar de un país moderno y desarrollado como lo es, supuestamente, el nuestro.

Desde que entrase en vigor la Ley General de Educación, todavía a finales del franquismo, apenas ha habido una reducción suficiente del fracaso escolar en el periodo democrático, incluso con retrocesos dentro de este, y estamos relativamente mal situados en todos los baremos que incluye el informe PISA por detrás de países de Europa del Este o Latinoamérica.<sup>1</sup> Ni la reforma educativa ni la introducción de la ESO ni las sucesivas reformas legislativas han servido para mejorar o, incluso, mantener estos indicadores.

Obviamente, este es un problema complejo que contiene diferentes variantes a considerar –de carácter económico, social, cultural, etc.– y cuya solución no puede pretenderse rápida o fácil. Pero cuando un problema grave se vuelve confuso y no muestra una salida obvia, se corre el riesgo de responsabilizar a la cara visible del asunto en cuestión. En el caso de la educación, esta cara visible vendría a ser el docente. Asegurar que el profesorado español es peor, que está peor preparado o no cuenta con las habilidades necesarias para su puesto es, cuando menos, impreciso. Y considerar válida la imagen, en el caso de la educación pública, de que son parte de un estrato administrativo, funcionarios privilegiados y sin implicación en su trabajo es potencialmente peligroso. Pero aún con todo estas ideas forman parte de la imagen que

---

<sup>1</sup> MARCHESI ULLASTRES, A., “El fracaso escolar en España” en *Documentos de trabajo* de la Fundación Alternativas, 11/2003.

empieza a generarse en torno a los profesionales de la educación, cuando no se reseña directamente su mediocridad intelectual, como por ejemplo, con consideraciones como que quienes se dedican a la docencia son aquellos que en sus respectivos campos académicos no destacaron lo suficiente para conseguir una mejor posición y encontraron en los institutos un comodín confortable.

Por otro lado, la deriva que está tomando la educación a todos los niveles es cada vez más la de premiar su función clasificadora y cualificadora, por encima de otra como la sociabilización o la difusión de valores cívicos. Esto se plasma para secundaria en el creciente reconocimiento que están obteniendo las asignaturas de carácter técnico y científico, por encima de las humanidades y las ciencias sociales. El debate sobre las humanidades en el currículo educativo no es reciente, pero permanece más vigente que nunca<sup>2</sup>. El instituto cada día es más el lugar donde se obtiene o no el “pase” hacia la universidad, sea una mejor o peor carrera en función de las cualidades del alumno, y menos un centro de educación de ciudadanos autónomos, críticos y relativamente cultivados. Obviamente, esto afecta especialmente aquellas disciplinas (aquellos departamentos) como las ciencias sociales que encuentran más sentido (o se identifican más) ejerciendo esta segunda función.

## **1.2. Situación de la profesión docente**

Esto nos lleva, no obstante, a preguntarnos si realmente los problemas achacables a la educación tienen o no parte de sus causas en la actual situación de la profesión docente, ya nos refiramos al día a día en los centros o a consideraciones más generales sobre qué deberíamos esperar del profesor de secundaria.

La figura del profesor forma parte hoy día del debate de actualidad por los ataques que recibe desde la administración en forma de reducciones de sueldo y ampliaciones de horarios lectivos en la escuela pública, guiados por esta imagen del profesional docente como un acomodaticio funcionario con una situación laboral privilegiada. Sin querer entrar en el debate de si es un trato justo, bien es cierto que a menudo, aunque sin generalizar, el profesor de secundaria limita su actividad en el centro a las clases y las mínimas gestiones indispensables para el manejo de sus grupos, malgastando por tanto, todas las horas de trabajo no dedicadas a impartir clase que tiene asignadas: tutorías, entrevistas con padres, formación, asistencia a la dirección, etc. Sin que ningún tipo de supervisión opere en ningún sentido para remediarlo. Y cabe preguntarse a qué se debe.

Igualmente, asentamos nuestras expectativas hacia los docentes bajo una idea fundamentalmente errónea, que es la de pensar, aunque sea a nivel subconsciente, que el mejor profesor es aquel que domina mejor una materia, como si el proceso de aprendizaje se produjera por simple proximidad. De tal manera que por eso, o por siempre conveniencia, en el perfil de nuestros profesores predomina su formación científica por encima de sus conocimientos en pedagogía y didáctica, dando lugar a profesionales de la enseñanza con una capacitación claramente descompensada: excesivamente cualificados en sus campos de origen y escasamente en lo que es

---

<sup>2</sup> RUIZ TORRES, P., “La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades” en *Ayer*, Nº 30 (1998). Pp. 63-100.

propia la enseñanza. Y en algunos caso, ni la propia formación inicial es completamente adecuada, como en el caso de los departamentos amplios, como Física y Química o, como el caso que nos ocupa, las Ciencias Sociales, en las que los profesores provienen de estudios universitarios centrados especialmente en una única de las disciplinas que se imparten y han de complementar su formación en las demás. Es el caso del estudiante de Historia que ha de formarse en Geografía e Historia del Arte por su cuenta y nunca alcanzará el mismo nivel que en su disciplina original.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, debemos reflexionar sobre la procedencia de esta mala imagen, estos malos resultados y estas malas prácticas docentes. Para lo que interesa a este trabajo, yo concluiría que parte de todo el problema es que el perfil del actual docente de secundaria no es el adecuado atendiendo a su formación inicial, y es ahí donde se puede, y de hecho, se está haciendo, trabajar para mejorar la situación de la profesión y la educación en general. Eso sí, desde el aumento de la calidad de la formación del profesorado, una de las muchas vías de mejora.

### **1.3. Formación inicial, formación permanente y calidad de la docencia**

Nos encontramos entonces con que los profesionales de la educación a nivel de secundaria tienen un perfil poco idóneo, más próximo a un investigador reconvertido en docente que a un profesional de la pedagogía y la didáctica específica de su campo.<sup>3</sup> El ejemplo que representa, como ya hemos dicho, el licenciado en Historia (Historia del Arte o Geografía, son igualmente aplicables, aunque algo menos frecuentes) nos es especialmente significativo y cercano para ilustrarlo.

Este alumno de la licenciatura recibe cinco años de formación en historia, historiografía y formación investigadora, más que suficiente para abarcar con mayor profundidad de lo requerido los contenidos en Historia del currículum educativo, pero sin embargo no recibe conocimiento (o no suficiente) en Historia del Arte, Geografía u otras Ciencias Sociales afines a las que se suele vincular la historia. Tampoco recibe ni siquiera una introducción a la didáctica de la historia (ni cualquier Ciencias Social, por supuesto), a pesar de que hoy día la principal salida profesional de esta carrera es la docencia en la educación secundaria. Por lo tanto, todo ese tiempo el alumno está recibiendo una especialización que difícilmente va a poder aprovechar en adelante y en cambio no se le introduce en aspectos centrales en torno a los que posiblemente girará su actividad profesional en el futuro.

En cambio, pretendemos que todos aquellos alumnos de estos estudios que quieren dedicarse a la docencia corrijan estas carencias en un breve periodo de tiempo y sin un coste excesivo. Esto era especialmente cierto hace unos años cuando cualquier persona sin formación alguna en pedagogía y didáctica podía dar clase en cualquier centro de titularidad no pública, y sólo en el caso de aquello que optasen a un puesto de trabajo en un centro público debían superar el llamado Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), corto, limitado y, en general, claramente insuficiente. Además, cualquier contenido científico que el alumno no posea ya pero forme parte del currículum caía en

---

<sup>3</sup> YANES GONZÁLEZ, J., “La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado” en *Revista de Educación*, 1998, nº 317. Pp. 65-80.

cualquier caso bajo su responsabilidad y se debía subsanar con formación propia. En el caso del estudiante de Historia que ya hemos seguido, este se veía obligado a estudiar todos aquellos aspectos relacionados con la Geografía y la Historia del Arte que le eran ajenos a su formación y que sin embargo, entraban entre los contenidos de sus asignaturas.

A nuestro entender, buena parte de la débil imagen de la profesión docente surge de este desfase en la formación inicial del profesorado, que no estaría poco formado, al contrario, sino de forma incorrecta. La acción tutorial, la atención a la diversidad, la innovación o incluso la investigación son aspectos de la docencia que se reducen en consecuencia a su mínima expresión en estos centros que limitan en muchos casos su actividad a la carga docente de cada profesor.

Es por ello principalmente que, en mi opinión, se ha venido a reformular este paso a la profesión docente a través de Máster en Profesorado en un intento de corregir esta situación con un periodo de estudios de posgrado de orientación profesionalizante con contenidos en pedagogía, didáctica general, específica, diseño curricular, conocimientos normativos, sociología de la educación y una introducción a la investigación y la innovación docente. Este Máster, impartido a lo largo de un curso, avanza en la dirección de equilibrar esta falta de conocimientos específicos de los futuros docente, avanzando en la que, bajo mi punto de vista es una de las estrategias más adecuadas para mejorar la educación de nuestros jóvenes: mejorar la formación inicial de los profesores en pedagogía y didáctica (sin perjuicio de otras reformas que también son necesarias). De otra manera, este eje central de la profesión docente quedaría cojo o sujeto a la iniciativa de los propios profesores para mejorar su actuación docente, cosa que no siempre garantiza buenos resultados.

El presente trabajo se centrará en exponer hasta qué punto los aprendizajes adquiridos en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas ha constituido una formación eficaz y suficiente para el perfil de los alumnos según sus estudios de origen y las características de las funciones que han de desempeñar el día de mañana en la educación como verdaderos profesionales de la docencia. Para ello, se repasarán los principales productos de aprendizaje de los diferentes módulos de que se compone a fin de demostrar los diferentes aprendizajes adquiridos en diversos campos y, sobre todo, como en conjunto forman un proyecto educativo que transmite cómo se entiende la educación tras haber cursado los estudios de máster.

#### **1.4. Funciones del profesor**

La figura del docente, obviamente, es mucho más compleja de lo que deja traslucir el debate público. La imagen mental que retenemos del profesor impartiendo unos contenidos estáticos, fijos en el tiempo, a unos alumnos que van pasando promoción tras promoción por sus manos enfrentándose todos ellos a las mismas particularidades no hace justicia ni de lejos a lo que en la práctica supone desempeñar la función docente.

Hoy día el profesional al que encargamos desde la sociedad educar a las futuras generaciones ya no puede ser un simple trasmisor de contenidos a una audiencia pasiva,

sino que ha de comprender su profesión desde una perspectiva multifuncional, acorde con al momento en el que vive, cuyos desafíos son también muchos y variados: debe fomentar una educación que desarrolle la autonomía y el razonamiento crítico del alumno, al tiempo que potencia sus competencias básicas y, sobre todo, concibe el proceso como su desarrollo integral. Así lo recoge *Ley Orgánica de la Educación* en su primer capítulo al enunciar entre sus principios la equidad, la calidad, valores de respeto y libertad personal, la educación flexible y personalizada, la orientación, la motivación, la inclusión, etc.<sup>4</sup> Por ello, el docente que lleve a cabo este tipo de educación debe responder a toda una serie de responsabilidades:

- **Trasmisión y enseñanza de conceptos, habilidades y valores.** Esta es, obviamente, la actividad principal que se le encomienda al profesor, y aunque tradicionalmente se entendiese como la exposición de unos contenidos teóricos, actualmente tiene un significado más amplio, según el cual el docente no solo transmite estos contenidos teóricos (contenidos conceptuales), sino que también enseña al alumno a realizar procedimientos y adquirir habilidades (contenidos procedimentales) y le transmite valores propios de la sociedad en la que vive (contenidos actitudinales). Y no solo eso, sino que lo integra todo esto dentro de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Se enseña simultáneamente a “saber”, “saber hacer” y a “saber ser”. Todo ello enfocado a proporcionar al alumno un tipo de aprendizaje que le forme eficazmente como ciudadano, pero también como futuro trabajador.
- **Transposición didáctica.** Como ya hemos comentado, el profesorado en la actualidad tiene amplios conocimientos en al menos uno de los campos científicos de los que procede por lo que no suele tener carencias en este sentido y el principal problema al que suelen enfrentarse los profesores es cómo hacer accesible sus conocimientos a los alumnos. Para ello no sólo ha de conocer los fundamentos de la didáctica general y específica de su campo para conocer las alternativas de que dispone a la hora de diseñar actividades adecuadas a cada tipo de contenido y adaptadas a su alumnado. Además, también tiene que estar iniciado en psicología adolescente, que le haga consciente de las limitaciones asociadas al proceso de desarrollo de un alumno durante su adolescencia y que permiten saber cuáles son los mejores cauces de actuación para un determinado segmento de edad y qué dificultades de comprensión presentan.<sup>5</sup> Estos tres pilares, saber científico, didáctica y psicología evolutiva están en la base de la planificación y adecuación del saber científico exigido por los contenidos curriculares a las características del alumnado y de la materia en la que se imparten.
- **Programación y diseño de actividades de aprendizaje.** Por tanto, el profesor debe tener a su disposición herramientas variadas para responder a una realidad cambiante a la que tiene que enfrentarse: diferentes formas de aprendizaje, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, dificultades puntuales en el aprendizaje, grupos heterogéneos, etc. Conocer las posibilidades que ofrecen las distintas actividades y la forma de configurarlas es de enorme ayuda al profesor

---

<sup>4</sup> ESPAÑA. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17164.

<sup>5</sup> OLIVA, A., “Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia”. En: PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (Coordinadores), *Desarrollo psicológico y educación. 1-Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, 2000. Pp. 471-491



para este propósito. Emplear enfoques, temporalización, agrupamientos y evaluación para conseguir objetivos curriculares concretos desde la mejor estrategia es potestad del docente a la hora de programar los documentos de referencia estableciendo los elementos prescriptivos del currículo y de diseñar actividades para cada una de las sesiones. Todo ello es imposible, por supuesto, sin la capacidad del profesor de saber contextualizar su enseñanza para un grupo concreto y una situación determinada a la que debe adecuarse.

- **Tutoría y orientación educativa.** Como ya hemos comentado, la figura del docente ha evolucionado hasta hacer que lo que se espera de él desborde ampliamente su función como trasmisor de contenidos. Hoy en día, además se le encomienda que vele por el “desarrollo integral del alumno”, tal como expresa claramente la legislación. Consiste en ayudarlo a conseguir autonomía como persona, desarrollar relaciones afectivas, adquirir hábitos saludables e interiorizar valores de cooperación, solidaridad y respeto. También consiste en prevenir al alumno de posibles conductas de riesgos con el sexo, el alcohol, y las drogas, entre otros, desde la información. Además, el profesor ejercer las funciones de orientador académico en la medida en que, como encargado de su aprendizaje, está en una situación privilegiada para recomendar y dar consejo sobre un futuro académico y profesional para el alumno acorde con sus capacidades e intereses. Todo ello compone el perfil de tutor y orientador de todo profesor, independientemente de si ocupa esa función o no, y más allá de las horas de tutoría establecidas.
- **Integración y colaboración en el centro.** Por supuesto, el profesor está inserto dentro de un complejo sistema de educación y, concretamente, forma parte del pequeño cosmos que representa el centro educativo. Ya forme parte o no de cualquier órgano de decisión o coordinación o del equipo directivo, el docente colabora con el centro de muchas formas diferentes que van más allá de su función docente. Puede colaborar en programas concretos (animación a la lectura, cine y salud, educación sexual, etc.) o simplemente se coordina con el resto de los miembros de su departamento o realiza tareas rutinarias en el centro<sup>6</sup>. A menudo, esta función es tan importante como su propia carga docente, ya que contribuye a generar un ambiente óptimo para el estudio y la convivencia dentro del centro. Esto se refuerza cuando una plantilla de un centro prolonga su colaboración durante varios años académicos, creando con el tiempo sinergias beneficiosas para el alumnado. Los altos niveles de interinidad en el sistema educativo público suelen ser perjudiciales por este motivo para el desempeño de esta función.
- **Socialización y educación.** Dentro de las funciones que tradicionalmente se le han atribuido a la educación en función de sus relaciones con otros elementos de la sociedad, enunciadas siempre a partir de la división que enunció Musgrave ya en 1982 en el prólogo de su “Sociología de la Educación”, hay varias en las que la figura del profesor, por encima de la estructura educativa, cumple un rol protagonista que se ha querido destacar aquí. Nos referimos a la sociabilización y la formación ciudadana<sup>7</sup>. Esto es el proceso por el cual los alumnos adquieren los hábitos y normas por las que se rige la sociedad en la que viven, pero también

---

<sup>6</sup> BERNAL AGUDO, J. L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, 2006. Pp. 194-208.

<sup>7</sup> GUERRERO SERÓN, A., “Las funciones sociales de la educación” en *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 1996. Pp. 103-117.

empiezan a componer una escala de valores que rija sus actos en el futuro. La función del profesor ahí tiene una vertiente activa, más si pensamos en una materia del ámbito de las ciencias sociales encargado de dar a conocer el mundo de lo social al alumno, pero también pasiva, pues a menudo los alumnos incorporan a sus aprendizajes aquellos elementos implícitos en la enseñanza pero que no forman parte de los contenidos prescritos. Nos referimos al denominado “currículum oculto”, en la medida en que el comportamiento de los docentes y la manera de gestionar la vida de un aula, o incluso en el centro, también es una forma de transmitir valores a los alumnos, por imitación o por rechazo. Es otra fuente de aprendizajes o mejor dicho, educación, para los alumnos.<sup>8</sup>

- **Selección cualitativa.** En la misma línea de la anterior responsabilidad, corresponde al sistema educativo no solo formar para el trabajo a las futuras generaciones de profesionales, sino también asignar en función del mérito y el esfuerzo de cada uno de los alumnos a las salidas académicas y/o profesionales que mejor se adapten a cada caso concreto. Y dentro de esta función es, obviamente, el docente, quien a través de la orientación y la propia evaluación que realiza del alumno quien cumple una función selectiva que predispone y conduce en cierta medida la concesión de las credenciales educativas de las que el sistema tiene el monopolio<sup>9</sup>. Si bien, no es una tarea individual, sino más bien una función que realizan durante todo el periodo de escolarización los sucesivos docentes que le imparten enseñanza y le evalúan año tras año.

---

<sup>8</sup> MORALES VALLEJO, P. “El profesor educador” en *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2009. Pp. 99-158.

<sup>9</sup> GUERRERO SERÓN, A., *Op. cit.* Pp. 103-117.

## 2. Trabajos seleccionados

Con el objetivo previsto en mente de demostrar los aprendizajes adquiridos sobre estas materias se han seleccionado cinco trabajos realizados a lo largo del máster, en sus dos semestres, procedentes de diversas asignaturas, así como la experiencia en conjunto del segundo periodo de prácticas. El criterio que se ha seguido, como veremos más adelante, es que sean trabajos representativos de los contenidos del máster y además sean fruto de la síntesis de conocimientos del mayor número de campos posible. Se han dividido en cinco apartados independientes para dotarlos uno por uno de contextualización antes de pasar a analizar su interrelación y puesta en práctica.

En el caso de aquellas asignaturas que de entre sus trabajos no ha sido seleccionado ninguno se debe a que a que los aprendizajes obtenidos en esas asignatura quedan reflejados en alguno de los ya seleccionados. Es el caso de la asignatura de *Contexto de la actividad docente, Procesos de enseñanza-aprendizaje e Interacción y convivencia en el aula* cuyo contenido ha sido puesto en práctica de una u otra forma en sendos apartados de las programaciones y unidades didácticas, así como en todo el periodo de prácticas en general. Casos similares serían las asignaturas optativas, *Atención a los alumnos con necesidades específica de apoyo educativo y Habilidades comunicativas para profesores* cuyos contenidos son más bien complementarios a los demás y aún con todo podemos verlos reflejados. Otro ejemplo sería *Fundamentos de diseños instruccional y metodologías del aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*, que al ser una asignatura introductoria a las posteriores de didáctica específica, ve recogido todos los contenidos generales de los módulos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

### 2.1. Programación y unidad didáctica

Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía – 68511  
Profesor Pedro Luis Domínguez Sanz.

En primer lugar analizaremos la programación didáctica elaborada en la asignatura de *Diseño Curricular*, incluyendo la unidad didáctica que también elaboramos entonces y que se inserta en esta programación. Se ha preferido englobarlas en el mismo apartado por considerarlas parte de un mismo proyecto. La propia programación es fruto del trabajo colaborativo con otros tres compañeros, mientras que la unidad didáctica es un trabajo individual.

La unidad didáctica y la programación suponían para esta asignatura la demostración de la adquisición de todas las competencias que se planteaba su guía docente al estar encaminada a enseñar a los alumnos precisamente cómo se ha de llevar a cabo este nivel de concreción curricular. Se esperaba que con ello elaborásemos correctamente cada una de las partes (competencias básicas, objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación) que han de incluir estos documentos, correctamente planteados, secuenciados y contextualizados con el centro y los alumnos a los que se dirige, y con el marco normativo en el que se inscribe. También debía demostrar que dominábamos el currículum de las materias de la especialidad de Ciencias Sociales y sabíamos, por tanto, aprovecharlos en el diseño curricular que estábamos elaborando.

No obstante, el profesor nos animó con estos documentos a llevar a cabo planificaciones más “innovadoras” de lo que se acostumbra, menos limitadas por los formalismos a los que suelen sujetarse sus homólogos diseñados para el proceso de oposición o en el seno de muchos departamentos, de forma que pudiéramos experimentar cómo a través de la programación podemos interrelacionar diferentes objetivos, metodología e instrumentos de evaluación, o cómo a través de diferentes secuenciaciones de contenidos podemos aprovechar mejor ciertas actividades, etc.

Por ello, elegimos elaborar una programación para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de la ESO, materia enfocada en la historia universal contemporánea, y la contextualizamos dentro de un centro pequeño con las características de la zona universitaria de Zaragoza y un aula con diversidad cultural, un limitado número de ACNEAE y en general desmotivación hacia la materia. Decidimos pensar en una forma de sustituir las metodologías basadas en el aprendizaje por recepción y la secuenciación lineal cronológica en la medida de lo posible. El objetivo era obtener una programación que a lo largo de las unidades se volviera más interactiva y participativa para el alumno, y además le diese la oportunidad de interrelacionar más directamente los conocimientos que ha adquirido entre sí y con su experiencia. De esta manera decidimos introducir las que sería una de las principales innovaciones de la Programación: un secuenciación basada en enfoques (política, economía, sociedad y cultura) y no en la cronología, y una metodología asociada a cada bloque especialmente afín a ese tipo de contenido que además era gradualmente más participativo e interactivo para el alumno (clase magistral participativa, estudio de casos, metodologías colaborativa, inicio a proyectos de indagación e investigación correspondientemente).

No obstante, los principales defectos que contenía esta programación eran cierta falta de adecuación a los contenidos currículum y una planificación temporal poco realista, basado en un año escolar sin ningún contratiempo y con metodología sumamente extensivas en tiempo. Además, planteaba una imbricación entre contenidos y metodología que era sumamente teórica y que solo la experiencia puede ayudar a corroborar. Por poner un ejemplo, el bloque de economía, dentro del cual se insertaba la unidad didáctica aquí analizada, se basaba en el estudio de los principales acontecimientos de índole económica a lo largo del siglo XIX y XX y lo hace a través del estudio de caso, suponiendo que este tipo de metodología inductiva serviría al alumno para interesarse y mejorar su comprensión. No obstante, esta suposición es meramente teórica y requiere una corroboración empírica a través de la experiencia docente.

Pasando a analizar la unidad didáctica, su principal objetivo era que el alumno aprendiese que era capaz de manejar los diferentes elementos prescriptivos del currículum y demostrando por supuesto la capacidad de que ya no solo se atenga a la legislación de referencia y se adapte al contexto para la que se diseña, sino también que esta guarda la debida coherencia en todos los sentidos con la programación de la que procede (desarrollo de los objetivos específicos a partir de los generales, concreción de la aportación a las competencias básicas, planificación de contenidos, explicación de las metodología enunciadas y adecuación de los criterios e instrumentos de evaluación seleccionados).

Por otro lado, la unidad didáctica suponía por tanto desarrollar uno de los enfoques concretos que se había planteado en la programación, concretamente el

trabajar un contenido de historia económica a través de un estudio de caso por cada una de las unidades didácticas que componían ese apartado. La elección fue la unidad didáctica dedicada a la “economía de guerra”, que abarcaba el periodo de 1914 a 1939 desde la óptica económica a través del estudio del ejemplo concreto del “Jeep”, vehículo militar representativo de la planificación estatal y la producción masiva, de tal manera que el alumno se aproximase de forma más directa a los contenidos en economía, de un modo mucho más práctico y basado en el aprendizaje por descubrimiento.<sup>10</sup>

La unidad didáctica se encontraba situada, según la temporalización que planificamos, en el segundo trimestre, al igual que todo el bloque temático de economía. En ella se describen diferentes sesiones a través de las cuales el alumno tiene la oportunidad de ir avanzando en el conocimiento del caso a través de la información preliminar, indagaciones autónomas, contrastación de informaciones y ejercicios de reflexión y crítica, todo articulado a través de diálogo con el profesor y sus compañeros. Supone un punto intermedio entre la clase magistral participativa que estaba planeada como método fundamental en el bloque de historia política y el trabajo colaborativo y la indagación que se llevaría a cabo en los bloques de historia social y cultural respectivamente.

El principal desafío de esta unidad es conseguir que el estudio de caso pueda articular todos los contenidos previstos para la unidad y, sobre todo, que estos contenidos pudieran relacionarse satisfactoriamente con los conocimientos ya visto, especialmente en el bloque de historia política, que a su vez tenía unidades didácticas cuyos contenidos se correspondían cronológicamente con los de esta. Además, estaba el problema de contar con tan solo cuatro sesiones para desarrollar un cuarto de siglo, aunque fuera desde un único ángulo.

## 2.2. Unidad didáctica

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia – 68561

Profesores Francisco José Alfaro Pérez, Eugenio Antonio Climent López y Rafael de Miguel González

El segundo trabajo a analizar es la unidad didáctica que realizamos en el segundo semestre en la asignatura de *Diseño de actividades* y que además debía analizarse para ser impartida durante el periodo de prácticas de la asignatura *Prácticum II* y por tanto, contextualizarse en un determinado grupo e integrarse dentro de una programación didáctica preestablecida. El objetivo de este trabajo era, lógicamente, comprobar que el alumno sabía, como en el caso anterior, manejar los diferentes componentes del currículum y adaptarlos a los diferentes niveles y contextos, pero sobre todo en este caso se trabaja de centrarse en el apartado metodológico, especialmente el diseño de las actividades de aprendizaje seleccionadas: su adecuación, la secuenciación y variedad, así como su puesta en práctica y su evaluación.

La clase a la que fue dirigida era el grupo C de 1º de Bachillerato, de la asignatura “Historia del Mundo Contemporáneo”, dentro de la modalidad de

---

<sup>10</sup> WASSERMANN, S., *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1994.

Humanidades y Ciencias Sociales a la que pertenecían los alumnos del grupo. El instituto de prácticas fue el IES. Miguel Servet de Zaragoza. La unidad elegida fue la correspondiente a “La crisis de los años 30” que debía impartirse a principios del tercer trimestre. Se acordó con el tutor del centro que debía impartir en seis sesiones. También es relevante decir que fue en esta unidad didáctica sobre la que se aplicó el proyecto de innovación docente, como veremos más adelante.

La principal novedad que aportaba esta unidad didáctica frente a la anterior era que, obviamente, debía ajustarse a una situación concreta: debía entrar en los parámetros de una programación didáctica que no se había elaborado paralelamente a la unidad, adaptarse a las características del centro y a las particularidades de los alumnos, además de respetar en la medida de lo posible el programa educativo que el tutor del centro había empleado hasta ese momento. No obstante, sí que se llevó a cabo ciertos cambios en la rutina de grupo que permitieran poner práctica determinados aspectos de la unidad didáctica: una metodología más activa y participativa para el alumno, unos instrumentos de evaluación más diversos y menos basados en la prueba final escrita, y mayor diversidad en las actividades de aprendizaje.

Lo más reseñable de la unidad didáctica, especialmente atendiendo al cambio que supuso para los alumnos su aplicación con respecto a su rutina habitual, fue el empleo de diversos tipos de metodologías para plantear las actividades: ejercicios escritos, preguntas orales, comentarios de texto y de imagen, pequeños trabajos de indagación y breves comentarios críticos. Cada tipo de actividad, en un momento concreto de la unidad se emplearon para mejorar la atención de los alumnos y conseguir su interés, además, de pretender una mejor comprensión por su parte. Otro elemento, derivado de este, sería el menor peso que recibía la clase magistral en el total de cada sesión a favor de otro tipo de actividades que ya hemos comentado.

No obstante, esta unidad didáctica contó con la dificultad de tener que conjugar una cantidad relativamente elevada de contenidos con una metodología activa, que empleaba gran cantidad de tiempo por sesión, en un número de sesiones relativamente escaso. Al tratarse de una condición que venía impuesta por las circunstancias que se daban en el prácticum, se hubo de intentar encontrar un equilibrio, pero en cualquier caso hubieran sido siete u ocho, y no seis, el número de sesiones preferible para ello. Esto llevó a una selección de contenido ligeramente más superficial de lo que se consideraba idóneo para la parte expositiva con el propósito de conseguir, según se planificó, tiempo suficiente por sesión para el resto de actividades.

### **2.3. Proyecto de innovación**

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia – 68586

Profesor Rafael de Miguel González

Muy unido al anterior se encuentra el proyecto de innovación llevado a cabo en la asignatura de *Evaluación, innovación e investigación* que recoge la planificación y desarrollo de un pequeño proyecto de innovación que debía llevarse a cabo durante el periodo de prácticas y estaba asociado a la unidad didáctica que acabamos de comentar.

El proyecto pretendía incorporar a la unidad didáctica de “La crisis de los años 30” un enfoque comparativo con la actual crisis económica a nivel mundial. No solo se trataría de intentar explicar de forma paralela ambas, sino de establecer las relaciones y las diferencias entre ambos procesos, dejando patente cómo la historia es un instrumento eficaz para ayudarnos a comprender nuestro presente. Aprovechando las posibilidades que da tener como objeto de estudio acontecimiento todavía en proceso, aprovechamos métodos basados en la experiencia del alumno y su indagación en fuentes actuales, especialmente periodísticas, combinándolas con el estudio de fuentes históricas.

El objetivo de este trabajo era demostrar que el alumno era capaz de planificar e implementar un proyecto como herramienta para mejorar la docencia. Desde esta perspectiva, al diseñar el proyecto se buscó un enfoque que permitiese mejorar aspectos concretos del aprendizaje de los alumnos. Concretamente, los objetivos principales eran mejorar la motivación hacia la materia de los alumnos a través de un acercamiento de los contenidos a su experiencia directa empleando los paralelismos entre la situación actual y la década de los 30, y la comprensión de términos y procesos económicos complejos por medio de su ejemplificación en la actualidad. Obviamente, a todo ello se sumaba la oportunidad que el proyecto brindaba a la asignatura de Ciencias Sociales de establecer un vínculo entre el pasado que da a conocer y el presente que pretende explicar, pero de una manera mucho más directa y útil para el alumno, pues le da herramientas básicas para la comprensión de una coyuntura compleja y cuyos efectos le afectan no solo a él, sino al conjunto global de la sociedad.

Para ello, y como ya hemos adelantado, se combinaron metodologías más habituales en el estudio de la historia, aplicadas a los contenidos propiamente históricos, con actividades más basadas en el alumno y su trabajo autónomo. Los contenidos dedicados a los felices años 20, el crack de la bolsa y la expansión de las dificultades a todo el mundo se impartían a través de clase expositiva participativa y se reforzaban con ejercicios sobre conceptos clave. Por otro lado, se introducían los temas de actualidad especialmente con ejercicios de comentario de texto (artículos de opinión y periodísticos) –sobre los que los alumnos trabajaban para que adquirieran los conceptos clave e incorporasen una visión más amplia sobre la situación económica actual– o directamente con actividades de indagación del alumno. Finalmente, se llevaban a cabo diferentes tipos de actividades de reflexión, individual y en grupo, para que pudieran establecer las diferencias y semejanzas entre ambos momentos, y las implicaciones que tenía para ellos: preguntas de respuesta abierta y debates no formales.

Esta variedad de metodologías exigió un gran esfuerzo de planificación, que dio como resultado una disposición de las sesiones muy detallada, recogida en la unidad didáctica. En general, el esquema de cada una de las sesiones incluía una parte expositiva, centrada en los contenidos históricos recogidos en el currículum y organizados en función del libro de texto que empleaba el grupo, seguida de un periodo de tiempo para que los alumnos trabajasen de forma individual en los ejercicios de la sesión, recogidos en un dossier que se les entregó el primer día, y se finalizaba con un periodo de discusión que generalmente se iniciaba con preguntas preparadas por el tutor y que buscaban fomentar la argumentación de los alumnos y la discusión de ideas.

Como ya se ha tenido oportunidad de comentar, este proyecto se vio perjudicado por el hecho de contar con un reducido número de sesiones dedicadas a la unidad

didáctica sobre la que se aplicaba, obligando a implementarlo sólo de manera parcial de forma que los resultados que se obtuvieron solo fueron en parte los deseados. Otra dificultad a comentar fue la complicación que supuso elaborar todos los materiales didácticos necesarios para desarrollar el apartado del proyecto no relacionado directamente con el currículum. Todas las fuentes empleadas se tuvieron que contextualizar y adaptar para el nivel académico de los estudiantes, además de requerir cierto tiempo (ya de por sí escaso) y esfuerzo para introducir a los alumnos en el manejo y comprensión de este tipo de materiales con los que no estaba acostumbrados a tratar.

## **2.4. Estudio comparativo**

*Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e Historia – 68611*

Profesor Rafael de Miguel

El último trabajo elegido para analizar es el estudio comparativo elaborado durante el periodo de prácticas correspondiente a la asignatura de *Prácticum II*. El objetivo de este era comprobar que el alumno es capaz de adaptarse a la realidad de las aulas a través de un estudio que exigía impartir una misma unidad didáctica en dos grupos lo más similares que fuese posible. Así, partiendo de una programación y una unidad didáctica única, se adaptaría el estilo docente y en cierta medida algunos elementos prescriptivos del currículo para adecuarse a las condiciones de los alumnos en cada uno de los grupos. Además, también, se trataría de comprobar cómo las diferentes características de estos influyen en la obtención de diferentes resultados de aprendizaje.

Los grupos escogidos fueron 1º de Bachillerato C, de la modalidad de Humanidades y Ciencia Sociales (ya mencionado), y 4º A, ambos del instituto de prácticas, el IES. Miguel Servet de Zaragoza. En el primer caso, la asignatura en la que se desarrolló el estudio fue “Historia del mundo contemporáneo” (en la que también se puso en práctica el proyecto de innovación que acabamos de mencionar). En el segundo grupo la asignatura fue “Ciencias Sociales”. El estudio fue posible debido a que, a pesar de corresponder a niveles e incluso etapas diferentes, ambas asignaturas centran sus contenidos en la Historia contemporánea universal en unos parámetros prácticamente idénticos.

El estudio tuvo en cuenta por tanto no solo las diferencias que los alumnos presentaron a posteriori después de impartir las respectivas sesiones, sino que planteaba a priori las características objetivas que diferenciaban ambos grupos (nivel, profesor, estilos de enseñanza seguidos, modalidad o itinerario, etc.) e intentaba también predecir cuáles podían ser las diferencias en base a las características observadas. El interés del trabajo residió, por tanto, en la contrastación entre el análisis preliminar y los resultados obtenidos: la confirmación o corrección de expectativas y la extracción de conclusión para una mejor adecuación de los diferentes grupos aún cuando comparten características generales muy similares.

No obstante, es obligatorio decir que el hecho de no poder disponer de dos grupos del mismo nivel educativo para el estudio fue bastante negativo para todo el proceso. No sólo exigía hacer un esfuerzo adicional al obligar a comparar dos realidades distintas intentando emplear criterios que tuvieran en cuenta este hecho, como por



suponer una distorsión a la hora de extraer conclusiones por la imposibilidad de percibir si un determinado resultado era consecuencia de la diferencia de nivel o por los cambios introducidos en ambos casos.

Por supuesto, y aunque cualquier otro planteamiento escapa absolutamente de las posibilidades que ofrecía el periodo de prácticas, también ha sido un obstáculo considerable que el estudio se haya llevado a cabo con una única unidad didáctica y por un breve periodo de tiempo fuera del cual los profesores que impartían las asignaturas correspondientes eran personas distintas a la que vino a desarrollar el estudio. Por tanto, buena parte de las diferencias que observamos en ambos grupos no eran tanto una característica propia del alumnado, sino hábitos e inercias que cada grupo había adquirido durante el curso debido a la propia forma de manejar y entender la clase de cada profesor.

## **2.5. Estancia y experiencia docente de prácticas en el IES. Miguel Servet de Zaragoza**

*Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e Historia – 68611*

*Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Geografía e Historia – 68630*

Profesor Rafael de Miguel

Finalmente, se ha decidido incorporar un apartado específico para analizar la propia experiencia del periodo de prácticas correspondientes a las asignaturas de *Prácticum II* y *Prácticum III*. Si bien este trabajo no corresponde a un documento concreto, es fundamental para poder dar cuenta de la dimensión práctica que han tenido todos los demás trabajos, sin el cual serían un mero ejercicio teórico sin vocación de praxis. En este periodo se pusieron en práctica la unidad didáctica elaborada en *Diseño de actividades* en el segundo semestre (que a su vez es una evolución de la unidad y programación didáctica de *Diseño curricular* del primer semestre) y el Proyecto de innovación, además de realizar el estudio comparativo, entre otros.

El objetivo de estas asignaturas es sin duda dotar de una perspectiva práctica a los conocimientos adquiridos en los módulos asociados a ellos. *Diseño de actividades*, fundamentalmente, se relacionaba con el *Prácticum II* y *Evaluación, innovación e investigación* con el *Prácticum III*, aunque una vez en el centro ambos periodos se uniesen sin solución de continuidad y quedasen indiferenciados en las semanas de estancia en el centro.

Se decidió excluir el primer periodo de prácticas, correspondiente al *Prácticum I*, por entender que este consistía más en una “toma de contacto” y en una familiarización con la estructura y funcionamiento del centro que con los aspectos generales de la profesión docente (que son en los que los trabajos seleccionados vienen a centrarse).

Como ya se ha comentado anteriormente, la unidad didáctica que se elaboró en el segundo semestre ya tenía como objetivo su aplicación en un entorno concreto y real, por lo que suponía un mayor desafío. No solo tenía que poder adecuarse a la programación didáctica preexistente para la clase, sino además debía ser capaz de

adecuarse a los alumnos a los que se dirigía. Para ello se redactó una contextualización de la unidad didáctica manteniendo siempre en mente las principales características de los alumnos, lo cual era una ventaja que raramente se disfruta si tenemos en cuenta que por lo general este tipo de documentos suele redactarse con anterioridad al inicio de curso y pocas veces el profesor conoce con exactitud su grupo antes de hacerlo. El resto de la unidad didáctica derivó como consecuencia de esta contextualización.

Tanto mi compañera de prácticas como yo, ambos con la intención de impartir nuestra unidad didáctica para el mismo grupo (1º de Bachillerato C, Historia del mundo moderno), coincidimos en la necesidad de emplear metodologías activas y participativas para los alumnos con el objetivo combatir una considerable desmotivación hacia la asignatura. Igualmente, parecía necesario dar la oportunidad a los alumnos de empezar a trabajar sobre el razonamiento crítico y la reflexión a la vista de la inercia que habían adquirido en la asignatura y que la convertían en un proceso bastante mecánico de elaboración de ejercicios y memorización de párrafos. Citando la incorporación de esto, los restantes elementos de la unidad seguían una línea más común.

La puesta en práctica de la unidad didáctica se llevó a cabo combinando la metodológica de la clase expositiva participativa con una variedad de actividades, como ya se ha citado, que se ajustasen a los diferentes tipos de contenidos, y siempre con el objetivo último de fomentar el interés del alumno con su participación y el recurso a su experiencia directa. Por lo resultados obtenidos y la valoración del tutor, hemos considerado que esta apuesta fue un acierto y sirvió para mejorar la comprensión de los alumnos, su implicación y la mejora generalizada de las calificaciones<sup>11</sup>.

Paralelo a este trabajo, ya se ha comentado, está el proyecto de innovación que participaba de los mismos objetivos y, podemos decir, no es más que otra cara de un mismo proyecto. Se aplicó en el mismo grupo sobre la unidad didáctica que acabamos de comentar. Consistía en acercar a los alumnos la materia, en este caso, la crisis de los años 30, a través de ponerla en relación con conocimientos previos, generalmente adquiridos por su experiencia directa y vivencias cotidianas, lo que se trató de conseguir por medio de un proceso de comparación entre ambos procesos económicos: la crisis de los años 30 y la actual. Esto tenía la ventaja añadida de permitir a los alumnos descubrir más sobre este fenómeno vigente que tanto les afecta.

El proyecto redundaba en los objetivos ya destacados: la participación del alumno y la estimulación de su interés a través de la comparación o relación del tema de estudio con su propia realidad. Las preguntas orales directas o indirectas, los ejercicios de relación y reflexión crítica y los comentarios de texto e imágenes fueron fundamentales para este objetivo. A parte del resultado obtenido en el enfoque de la unidad didáctica, el proyecto de innovación también tuvo un efecto positivo en los alumnos, según se concluyó. Curiosamente, no propició tanto la motivación del alumno, como sí una mejor comprensión de un contenido con cierta dificultad para el grupo: procesos económicos complejos y conceptos abstractos confusos.

---

<sup>11</sup> ALONSO TAPIA, J., “Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia” en *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1996. Pp. 7-37.

El estudio comparativo, ya ha sido suficientemente comentado ya en su apartado correspondiente, pero si merece la pena una reflexión al respecto relacionada con su puesta en práctica. Durante la aplicación pudimos observar que los alumnos se interesaban mucho por conocer los proyectos que llevábamos a cabo y su finalidad, lo cual resultó ser muy positivo porque ayudó a que se implicase e incluso recibiesen una nueva percepción sobre las posibilidades de la educación. Esto –que descubrimos gracias al estudio comparativo– se aplicó con posterioridad a los demás, no sin ciertas excepciones en determinados puntos, que permitieron una mayor complicidad con el alumnado y la extracción de conclusiones de forma más fluida que de no haberlo hecho así. Lo cual nos lleva a pensar que hacer partícipe a los alumnos de su propio proceso de formación les hace interesarse al sentirse parte activa del proceso y mejora, sino su aprendizaje, si su predisposición hacia él. Igualmente, los alumnos también agradecieron la actitud abierta hacia ellos, que reforzó la imagen que tenían de nosotros como profesores, lo que pudimos apreciar gracias a sus propios comentarios.

El punto negativo del proceso de prácticas es que debido a toda una serie de circunstancias fue una experiencia que careció de la suficiente proximidad a una situación real de docencia en un centro. En primer lugar, contar con la supervisión constante de un tutor limitaba la responsabilidad que se asumía y también en cierto modo la libertad para desarrollar los proyectos y las clases en general. En segundo lugar, la carga docente que se desempeñaba estaba lejos de ser la que soporta un docente por término medio ni tan siquiera en la educación pública, por lo que disponíamos de mucho más tiempo para desarrollar y preparar nuestras obligaciones en el centro. Otro aspecto negativo era la capacidad, hasta cierto punto, de elegir curso, materia, hasta unidad didáctica a impartir y temáticas sobre las que trabajar el proyecto de innovación, condiciones que en una situación de normalidad en el centro serían impensables. Todo lo dicho aleja el periodo de prácticas de una experiencia realista, aunque sí sirva como una introducción a la profesión docente y a la vida de los centros.

### 3. Reflexión y relación de los trabajos

En este apartado se repasan ahora las relaciones encontradas entre los diferentes trabajos realizados para poner de manifiesto los aprendizajes adquiridos de manera acumulativa a lo largo del máster y siempre asumiendo que los diferentes módulos de los que se compone el Máster de profesorado proporcionan diferentes aprendizajes que se complementan mutuamente para cimentar los diferentes aspectos de los que se compone la profesión de docente.

Para ello, se ha seguido un orden cronológico para la relación, del primer semestre (programación y unidad didáctica) al segundo y dentro de este entre los diferentes documentos del periodo (unidad didáctica, proyecto de innovación y estudio comparativo), y finalmente, todos ellos con su correspondiente puesta en práctica.

#### 3.1. Programación y unidad didáctica de *Diseño curricular* y unidad didáctica de *Diseño de actividades*

La relación existente entre estos dos trabajos es obvia, desde el punto de vista de la evolución lógica existente entre dos proyectos en los cuales uno es una mejora del otro. En este caso, podemos decir que la unidad didáctica elaborada en el segundo semestre es un perfeccionamiento y puesta en práctica de las destrezas adquiridas con la elaboración de la programación y la unidad didácticas realizadas en el primer semestre.

Estas últimas suponían la primera toma de contacto con el proceso de elaboración de estos documentos fundamentales y sirven como introducción en el proceso de programación. Eran prioritarios los aspectos más generales de la programación, como saber contextualizar, colocarla en el marco normativo, saber formular los distintos apartados (objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación) y mantener la coherencia. También tenía cierta importancia saber incardinar correctamente otras consideraciones como la atención a la diversidad, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.

En el caso de la segunda unidad didáctica, se trataba más de saber cómo plantear actividades de aprendizaje dentro de una programación para unos contenidos concretos en un grupo de alumnos determinado. Suponía por tanto avanzar en la concreción de los elementos prescriptivos del currículo en relación a una realidad concreta a la que debía aplicarse. Además, en todos los aspectos, suponía un mejor uso de las diferentes partes que las componen. En primer lugar, se seleccionaron los objetivos más adecuadamente en función del nivel académico al que iba destinado y se introdujo cierta gradualidad en la formulación de los mismo que recogiese los diferentes niveles de complejidad representados por la taxonomía de Bloom (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Al tratarse de una unidad didáctica enfocada a bachillerato, no recogía competencias básicas aunque, probablemente hubiera servido para mejorar la coherencia de estas con los objetivos.

En cuanto a los contenidos, tenían una selección, secuenciación y temporalización mucho más concreta y “realista” con sesiones más ajustadas a las necesidades de las distintas actividades y acorde con la planificación de la distribución de sesiones en el calendario escolar. Lo cual es consecuencia de unas actividades

planteadas de forma más concreta con una mayor preocupación por reflejar los objetivos propios de la actividad, los tiempos, los agrupamientos, materiales y recursos. La evaluación se desarrollaba en este segundo de forma más precisa, al contar con más elementos de referencia: unos objetivos más precisos y unas actividades mejor planificadas.

La principal diferencia fue no poder desarrollar tanto como hubiera sido deseable apartados concretos de atención a la diversidad, dado que más allá de plantear estrategias de actuación sobre los diferentes estilos y niveles de aprendizaje, no había más elementos reseñables para este apartado, lo que supone la pérdida de la oportunidad de adquirir mayor destreza a la hora de afrontar la programación de las clases para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En general, el balance de estos trabajos es positivo, en la medida que supone un proceso acumulativo de conocimientos y destrezas adquiridos. De la teoría del currículos y fundamentos de didáctica básicas a la didácticas de las Ciencias Sociales y el diseño de actividades de aprendizaje. Además de brindar la posibilidad de depurar todos aquellos errores procedentes de la elaboración de los trabajos del primer semestre.

### **3.2. Unidad didáctica de *Diseño de actividades y proyecto de innovación de Evaluación, innovación e investigación***

Los trabajos correspondientes a este apartado tiene, según nuestro punto de vista, el mayor interés de todos. A pesar de basarse sobre un concepto sencillo, dar los contenidos desde un enfoque cercano y práctico para el alumno, que no supone ninguna novedad en cuanto a estrategias de aprendizaje, la aplicación de este proyecto de innovación suponía múltiples ventajas con respecto a un enfoque más “tradicional” para la unidad didáctica a la que se aplicaba. Esta corresponde al periodo que va de 1919 a 1939, abarcando los acontecimientos económicos, políticos y sociales de este periodo bajo el título de “La crisis de los años 30” en la asignatura de Historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachiller en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, como se ha tenido oportunidad de ver anteriormente. Es por tanto, un tema que, habida cuenta de los acontecimientos económicos que monopolizan la actualidad y se erigen como el centro de interés de la sociedad por su capacidad para influir tremendamente en las expectativas de la población de España y el mundo en general, tiene un atractivo y una oportunidad única para intentar explicar no solo un acontecimiento histórico, sino también las claves para entender un proceso presente y la relación que media entre ambos.

El proyecto, por tanto, al incidir sobre esta unidad buscaba poner en primer plano uno de los objetivos últimos de la propia asignatura, que es ayudar al alumno a comprender el mundo en el que vive a través del estudio de la historia. Esto era beneficioso en varios sentidos, que se expresan en forma de los objetivos recogidos en el documentos: mejora la motivación por la materia ya que los alumnos perciben su utilidad y comprende que les afecta directamente, mejorar el entendimiento de procesos económicos ocurridos en el pasado (el ciclo depresivo de freno en la actividad económica, paro y caída de la demanda, por ejemplo) a través de su comparación con sus homólogos actuales, ayuda a asumir conceptos gracias a la facilidad de extraer ejemplos de la propia experiencia y conocimientos previos de los alumnos (inflación,

depresión, deuda, demanda, inversión pública, etc.). Por otro lado, un objetivo colateral que obviamente tiene aparejado este enfoque es que el alumno acaba con un conocimiento más completo y veraz sobre la realidad económica que le afecta y puede formularse una opinión sobre ella.

Así pues, podemos decir que la relación entre ambos trabajos es total hasta el punto de ser dos documentos que abordan dos perfiles distintos de un mismo proyecto, la enseñanza de la crisis de los años 30 desde su comparación con la crisis de 2008. No obstante, la unidad didáctica, como todo documento de esta naturaleza, busca una organización y planificación de la actividad docente de acuerdo a una normativa dada, mientras que el proyecto de innovación buscaba un enfoque alejado del habitual que ayudase a mejorar alguna de las dimensiones del aprendizaje.

En este caso, y como ya se ha venido comentando, el “diagnóstico” si se permite la expresión, sobre el grupo de prácticas sobre el que se iba a poner en práctica ambos documentos era de desmotivación por la materia, la dificultad para el manejo de conceptos abstractos y la falta de hábito por la reflexión autónoma. Por tanto, ambos documentos muestran como se reaccionó ante estas carencias para intentar incidir sobre ellas, si bien se diferencian en el que la unidad refleja cómo se planteó en forma de objetivos, se organizaron los contenidos, se eligieron las variedades de actividades (y su secuenciación) adecuada y la evaluación; y el proyecto de innovación reflejaba a rasgos generales los motivos por los cuales se escogían estos elementos y no otros con la mente puesta en cumplir los objetivos propuestos. La selección de metodologías activas y una secuenciación basada en la división de las sesiones en aspectos concretos y cerrados de la unidad son ejemplos de las decisiones didácticas que se argumentaban en el proyecto.

El principal problema al plantear estos dos documentos, especialmente el proyecto de innovación, pues era obligatorio que desde el principio fuesen de la mano por exigencia del coordinador de prácticas, era encontrar los aspectos en los que se debía incidir con el proyecto. Estos no solo debían identificarse, sino que además debían poder ser trabajados en el tiempo y forma que los estudiantes de prácticas tienen establecido, lo cual limita mucho las posibilidades. No obstante, el problema se disipó con la asignación de las diferentes responsabilidades docente para el periodo de práctica y con la asignación de los contenidos de la unidad de los que venimos hablando. La decisión adoptada facilitó mucho el asociar la idea inicial del proyecto con los objetivos a trabajar.

### **3.3. Unidad didáctica de *Diseño de actividades* y estudio comparativo de *Diseño de actividades***

Por último, la última relación que se analiza es la existente entre el estudio comparativo y la propia unidad didáctica que se empleó para realizar dicho estudio. La propia naturaleza de este busca provocar una reflexión mediante el proceso de contrastar la teoría con la práctica de las aulas, además de ofrecer la oportunidad de comprobar cómo la diversidad del alumnado en las aulas sugiere afrontar la práctica docente con flexibilidad.

Así pues, el estudio consistía en poner en práctica una misma unidad didáctica en dos grupos diferentes de alumnos, cada uno con sus características propias. Al

tratarse de dos grupos de niveles distintos lo correcto es decir que la unidad didáctica en sí no era en rigor la misma (originalmente diseñada para Historia del mundo moderno, de bachillerato), sino que hubo de adaptarse ligeramente para 4º de la ESO, previamente al inicio del estudio, para adaptarla al curso, los contenidos mínimos exigidos en el currículo y la incorporación de competencias básicas.

Sin duda, la principal diferencia fue que el periodo correspondiente a 1919 – 1939 en el currículum de 4º se trataba en un único tema que sintetizaba la historia política, social y económica de la época en un único tema, mientras que en Bachiller se aborda en diferentes temas centradas cada una especialmente en un aspecto, como el económico en este caso. Más allá de esto, las demás diferencias previas fueron menos importes, relacionadas con diferentes dificultades encontradas en el momento de realizar la evaluación diagnóstica.

A la hora de impartir la unidad didáctica el estudio permitió advertir numerosas características que diferenciaban a ambos grupos, y además, poder sugerir los motivos de estas diferencias, aunque fuese a manera de aproximación: impartir una unidad diseñada por uno mismo permitió comprobar por contraste la incidencia de los profesores anteriores en la creación de rutinas de trabajo en el grupo, la evaluación de unos mismos contenidos trabajados en actividades comparables permitió comprobar dificultades comunes a todos los alumnos y otras más propias de la edad o del ámbito de estudio, obtener un *feedback* en cada uno de los casos de los alumnos al respecto de un mismo tema resultó en una apreciación mejor de los diferentes aspectos de la docencia de cara al alumnado. Es decir, en general, el estudio comparativo fue indispensable en la medida que permitió una evaluación docente de la unidad didáctica que de otra manera hubiera sido imposible, e incluso podríamos decir que, en el caso del proyecto de innovación (aplicado solo en 1º de bachiller), el contraste entre ambos grupos permitió también aprender en ese sentido.

No obstante, al haber percibido a posteriori la afinidad que ambos trabajos tienen para proporcionar experiencias enriquecedoras en las aulas, se nos antojan insuficientes las directrices con las que el estudio fue encomendado, de manera que no se aprovechó plenamente esta sinergia. Centrar algunos de los puntos de interés del estudio comparativo en aspectos concretos como estilos y dificultades de aprendizaje, metodologías empleadas o resultados obtenidos en la evaluación hubiera añadido todavía mayor interés a la relación existente entre ambos documentos.

## 4. Conclusiones y propuestas de futuro

En general, se puede decir que los aprendizajes obtenidos del Máster de profesorado cumplen con los requisitos que la legislación que lo regula le exige<sup>12</sup>, al menos en un grado de introducción y como base para una correcta complementación con la formación posterior de cada cual. Y esto, dentro de los retos, las dificultades y las carencias de la educación actual en España, bien sea en el ámbito público o privado, es un avance en el intento de mejora del sistema educativo desde la perspectiva de una mayor y más completa formación inicial del profesorado. Posiblemente todavía insuficiente, pero ya marca un salto cualitativo con respecto a los momentos anteriores.

Como ya se ha reflejado, el profesional docente ha de tener competencias en diversos ámbitos académicos: psicología del desarrollo, pedagogía, sociología de la educación, didáctica general y didáctica específica; además de poder tener un dominio suficiente de diseño curricular y legislación educativa. Todo ello se ve reflejado claramente en la forma en que el máster está estructurado en módulos que agrupan asignaturas de todos estos ámbitos, a veces agrupados por afinidades, pero siempre manteniendo esa variedad en las necesidades formativas para la docencia. Otro aspecto diferente sería valorar si estas cumplían su cometido, los profesores reúnen el perfil adecuado o si dicha organización favorece la formación, que no corresponde, creemos, a este trabajo. Si corresponde, no obstante, señalar otro tipo de posibles debilidades.

El Máster, al ser profesionalizante, está enfocado a formar un tipo muy concreto de profesional, enfocado al sistema educativo español actual, con sus límites y carencias. Nos prepara, no tanto para ser educadores y docentes en sentido amplio, como, más bien, para encajar de la mejor manera dentro de esa estructura y cumplir lo mejor posible una función. Este hecho nos dota de una grave falta de perspectiva. No podemos intentar hacer algo distinto de lo que se viene haciendo hasta ahora si se nos adiestra para hacerlo, solo que mejor. Cualquier cosa que se salga de las posibilidades del poco flexible modelo de centro escolar, es menospreciado (relativamente) en los estudios del Máster, y por tanto, difícilmente puede llegar a dar origen a una mejor reflexión o práctica docente. Es algo que es comprensible si atendemos a que responde muy bien a las necesidades de los alumnos de cara a su futuro profesional inmediato, pero tiende a alejarse de lo que, entendemos, son los objetivos deseables para una mejora de la educación a través de la formación del profesorado.

Por eso mismo en un futuro inmediato considero que la formación que ha de complementar la formación de este máster debe pasar por obtener competencias en una serie de campos que o no se han tratado con suficiente profundidad, solo de esta manera pragmática o no se han tratado en absoluto. Huelga decir que, como es lógico, es necesario, en cierta medida, continuar con la formación iniciada en todos los citados ámbitos, a menos de cara a su futura aplicación en la realidad laboral y su actualización. Pero más allá, es algunos aspectos donde cabría incidir en mucha mayor medida.

---

<sup>12</sup> ESPAÑA. Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, Pp. 53751-53752.



Es el caso del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, que aunque sí puedas tener su momento dentro de los estudios del Máster (incluso una asignatura optativa) no es abarcada en toda la complejidad del reto que supone. Ya no consistiría en saber cómo utilizar los elementos técnicos al alcance del profesor, para ser usados dentro y fuera del centro, sino también en aprender a conseguir una correcta participación de los alumnos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estas tecnologías, conseguir una concienciación del buen uso de internet y los recursos informáticos del aula. Es decir, considero imprescindible una mayor experiencia en el uso de las TIC como elemento didáctico eficaz y más allá de su simple manejo.

Junto a esta, la otra gran apuesta por la que, al parecer, se decantan desde la administración para mejorar la formación de las futuras generaciones es la incorporación progresiva de lenguas extranjeras en las materias no relacionadas con los idiomas. Por eso mismo, otro campo de formación será la mejora del nivel de inglés en términos generales y su aplicación a la enseñanza, con especial interés en cómo conseguir que el uso de una lengua ajena a la materna de los alumnos no obstaculice la comunicación entre profesor y alumno en asignaturas ya de por sí complicadas.

Por otro lado, mejorar los conocimientos y experiencia adquiridos en habilidades comunicativas también parece esencial teniendo en cuenta que es una destreza que mejora profundamente la calidad de la docencia conforme se desarrolla, incluso por encima del conocimiento científico (siempre que sea suficiente) y los conocimientos en didáctica. Llamar la atención sobre los contenidos, ordenar el discurso oral y escrito, transmitir la importancia relativa de los conocimientos, etc., entran dentro de las cualidades de los mejores profesionales docentes y que de no tener suponen un obstáculo para su calidad.

De todos los aprendizajes iniciados en el Máster, el que con mayor interés proseguiríamos sería en el diseño de actividades, especialmente en el conocimiento de diferentes variedades de actividades, en función de las competencias a las que se enfoque, y su puesta en práctica, puesto que es fundamental dominar un amplio abanico de metodologías como parte de las estrategias para responder a diferentes estilos de aprendizaje y conseguir motivar al alumnado. Además, es una buena apuesta si se pretende, dentro de lo posible, escapar de la pasividad de la clase magistral ordinaria con metodologías activas o basadas en el trabajo personal del alumno: estudio de caso, proyectos de investigación, aprendizaje basado en proyectos, etc.

Concluyendo y retomando el hilo con el que se inicia el apartado, un mayor conocimiento general sobre la educación también es fundamental. Contextualizar los aprendizajes adquiridos en el Máster en una situación concreta (situación del sistema educativo y la profesión docente en España hoy por hoy) para conocer cómo la labor docente puede contribuir a la mejora, a través del cambio o no, del sistema educativo en el futuro es, a nuestro entender, la pieza fundamental necesaria para todo docente y el objetivo primordial que debería tener la formación permanente del profesorado. No hablamos tanto de una formación formal, sino de mantener un interés constante por la actualidad educativa a través, por ejemplo, de las publicaciones especializadas.

De cualquier otra manera, los futuros docentes no podrán evitar repetir la problemática situación actual en la que una sociedad que cada vez evoluciona más

rápido hace cada vez menos duradera la vigencia de la formación inicial del profesorado hasta el punto de cuestionar su profesión. Sin ese contacto con el conocimiento académico que ayude anticipar el futuro de la educación es imposible que el profesorado de hoy sepa adaptarse a las necesidades de un mañana que seguramente tenga poco que ver con lo que conoció como estudiante. Y además, sin ello, la reflexión sobre la calidad de la educación tendrá siempre el problema de contar con un gremio, el de profesores, profundamente inadaptado y reacio a colaborar con cualquier reforma que se plantee a un modelo educativo, que por cierto, ya se antoja agotado<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M., “El incierto provenir de una institución exhausta” en *Claves de la razón práctica*. N° 222 (Mayo/junio 2012). Pp. 20-33.

## 5. Referencias

### 5.1. Bibliografía general

- ALONSO TAPIA, J., “Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia” en *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1996. Pp. 7-37.
- BERNAL AGUDO, J. L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, 2006.
- CARABAÑA MORALES, J., “La escuela del futuro” en *Claves de la razón práctica*. Nº 222 (Mayo/junio 2012). Pp. 8-19.
- –: “Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar” en *Cuadernos de información económica*, Nº 180 (2004). Pp. 131-140.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., “El incierto provenir de una institución exhausta” en *Claves de la razón práctica*. Nº 222 (Mayo/junio 2012). Pp. 20-33.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., RIVIERE GÓMEZ, J., *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección de estudios sociales, Nº 29. Barcelona: Fundación La Caixa, 2010.
- GUERRERO SERÓN, A., “Las funciones sociales de la educación” en *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 1996. Pp. 103-117.
- LAHIRE B., “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología social*, Nº 16 (2007), Pp. 21-38.
- MARCHESI ULLASTRES, A., “El fracaso escolar en España” en *Documentos de trabajo* de la Fundación Alternativas, 11/2003.
- MORALES VALLEJO, P. “El profesor educador” en *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2009. Pp. 99-158.
- OLIVA, A., “Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia”. En: PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (Coordinadores), *Desarrollo psicológico y educación. 1-Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, 2000. Pp. 471-491
- RUIZ TORRES, P., “La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades” en *Ayer*, Nº 30 (1998). Pp. 63-100.
- WASSERMANN, S., *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1994.
- YANES GONZÁLEZ, J., “La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado” en *Revista de Educación*, 1998, nº 317. Pp. 65-80.

## 5.2. Recursos electrónicos

- PRATS CUEVAS, J., *Histodidáctica* [en línea] Barcelona, Universitat de Barcelona, 2012 [Consultado en 23 de junio de 2012] Disponible en Web: <http://www.ub.edu/histodidactica/>.

## 5.3. Manuales de texto y recursos didácticos

- VVAA., *Demos. 4º de la ESO: Aragon*, Barcelona: Vicens Vives 2010.
- VVAA., *Historia del Arte 2: Bachillerato*, Madrid: SM 2009.
- VVAA., *Historia del mundo contemporáneo. Bachillerato*, Barcelona: Anaya 2002.
- VVAA., *Historia. 2º Bachillerato.*, Valencia: Eclix Editorial 2003.

## 5.4. Legislación

- ESPAÑA. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17164.
- ESPAÑA. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p. 28927.
- ESPAÑA. Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, Pp. 53751.
- ESPAÑA. Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 17 de julio de 2008, núm. 105, Pp. 13919.
- ESPAÑA. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 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. *Boletín Oficial de Aragón*, 1 de junio de 2007, Núm. 65, Pp. 8871.

## **6. Anexos**

### **6.1. Programación didáctica**

Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía – 68511  
Profesor Pedro Luis Domínguez Sanz.

### **6.2. Unidad didáctica**

Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía – 68511  
Profesor Pedro Luis Domínguez Sanz.

### **6.3. Unidad didáctica**

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia – 68561  
Profesores Francisco José Alfaro Pérez, Eugenio Antonio Climent López y Rafael de Miguel González

### **6.4. Proyecto de innovación**

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia – 68586  
Profesor Rafael de Miguel González

### **6.5. Estudio comparativo**

*Prácticum* II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e Historia – 68611  
Profesor Rafael de Miguel