

Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas
de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad de Geografía e Historia

TRABAJO FINAL DE MÁSTER: SER
DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES
M. ED.: BE A SOCIAL SCIENCE TEACHER

Autor

Pablo Navas Gorgojo

Director

Rafael Pablo de Miguel González

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

ÍNDICE

Introducción	2
1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	3
2. Competencias generales, transversales y específicas del futuro docente de Ciencias Sociales	7
3. Justificación de proyectos, unidades didácticas, etc.	11
3.1. Programación didáctica	12
3.2. Unidad didáctica	16
4. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados en el apartado anterior	18
5. Conclusiones y propuestas de futuro	19
6. Bibliografía	23

INTRODUCCION

El trabajo que presento a continuación forma parte del Proyecto Final del Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas que he cursado durante el año académico 2016/2017, en la especialidad de Geografía e Historia. Este Máster tiene el afán de preparar a sus alumnos para la vida laboral en el ámbito docente, y, por tanto, el objetivo del presente trabajo no es otro que el de realizar una valoración crítica de los conocimientos que he aprendido y adquirido para la práctica docente durante el curso, tanto contenidos teóricos como prácticos, utilizando como apoyo algunos de los proyectos realizados en el transcurso del Máster.

Para comenzar, es necesario contextualizar la profesión del docente y realizar una reflexión sobre la práctica docente y lo que significa ser docente de Ciencias Sociales. En la actualidad esta profesión está destinada a una continua renovación debido a la velocidad a la que va cambiando nuestra sociedad, ya que las nuevas tecnologías están generando gran cantidad de retos en el día a día de nuestros docentes. En segundo lugar, justificaré cuales han sido aquellos proyectos realizados durante el Máster que, por su importancia, y en mi opinión, han sido de más valor para mi formación como docente de Ciencias Sociales, que son: la Unidad Didáctica y la Programación. En tercer lugar, realizaré una reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos seleccionados en el punto anterior.

Por último, cerraré este proyecto con aquellas conclusiones de mayor relevancia que he obtenido durante estos meses que he cursado el Máster y que están vinculadas con la profesión del docente. Asimismo, en una opinión personal, mencionaré aquellas propuestas que creo pueden servir para la mejora de la práctica docente en el futuro y, con ello, la mejora del sistema educativo. En este apartado haré mención del Proyecto de Innovación, debido a que el Aprendizaje por Conceptos es un método de trabajo muy poco desarrollado entre los docentes y que, sin embargo, puede dar grandes frutos entre los alumnos.

1. LA PROFESION DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEORICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO (Condiciones de trabajo, retos profesionales, formas de organización, etc.).

“Los alumnos no se transforman en aprendices permanentes y auto motivados por escuchar conferencias cívicas durante doce años. Lo hacen por practicar regularmente el tipo de indagación, evaluación, toma de decisiones y emprendimiento de acciones que les será exigido ejercitar más adelante en su vida.” (Zemelman, Daniels y Hyde, 1993: 91).

Hoy en día vivimos en una sociedad contemporánea, de continuo cambio, para ser más exactos en la sociedad de la información, donde las nuevas tecnologías están prácticamente al alcance de cualquiera. Por lo tanto, el aula es un lugar que no se escapa a ellas, y donde el profesor tiene que saber manejarlas y gestionarlas para adaptar la docencia a esta nueva era, ya que nos encontramos con el problema de tener que encontrar y seleccionar la información para usarla de manera apropiada.

Si nos remontamos unas décadas atrás, observamos como el funcionamiento del aula era totalmente diferente a como se pretende que funcione hoy en día. El profesor tenía un papel más *simple*, en el que administraba la información pertinente a sus alumnos como si de un libro abierto se tratase. Además de hacerlo sin los medios tecnológicos de los que disponemos ahora, y ante clases con un número superior de alumnos. Afortunadamente, en la actualidad, los estudios y las mejoras en el campo de la educación están provocando continuos cambios, lo que *obliga* al cuerpo docente a renovarse constantemente, es decir, a evolucionar. Y, aunque parte de los docentes se han convertido en una herramienta que ayuda a los alumnos a adquirir las competencias que marca el currículo a través del libro de texto, la figura del profesor no debe limitarse a eso, debe adoptar nuevas metodologías que expriman al máximo el potencial de sus alumnos, que además de conseguir buenos estudiantes, consiga sacar buenas personas y buenos ciudadanos dentro de la comunidad. Como establecen Jones e Idol (Jones e Idol, 1990: 13), “la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual”.

Además, en la actualidad, el docente se encuentra ante alumnos que se están criando en una sociedad distinta a la sociedad en la que se ha criado casi el cien por cien del cuerpo docente, en las que las condiciones familiares y laborales han dado un gran giro con la inserción de la mujer en el mercado laboral, los diferentes tipos de familia, etc. Como afirma Delors, “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1994: 91).

Como he señalado anteriormente, el rol del docente está en continua evolución. A día de hoy, podemos afirmar que el sistema educativo ha cambiado, para bien, en los últimos años. Sin embargo, dentro de otros tantos años, volveremos a mirar a atrás para observar cómo ha evolucionado nuevamente la educación, acabando quizás con aquellos problemas que nos podemos encontrar actualmente en las aulas.

Por lo tanto, estos problemas se han convertido en el reto diario del docente y, como afirma Monereo, es de vital importancia dotar al docente de los recursos necesarios para resolver eficazmente este tipo de desafíos en el momento en que hagan su aparición (Monereo, 2001). Estos retos estarían relacionados con: La organización de los tiempos, espacios y recursos; las normas de conducta; la claridad de la exposición de los contenidos; el dominio de los distintos tipos de enseñanza; el sentido de lo que se enseña; la evaluación y coherencia con la enseñanza impartida; y, los posibles conflictos de carácter personal con los estudiantes. (Monereo, 2010).

De este modo, el docente está en la obligación de conocer de cerca las características familiares de sus alumnos, ya que puede encontrarse con alumnos cuyas características familiares sean bien distintas y afecten a su estimulación académica, motivación, tiempo del que disponen para estar en sus hogares, tiempo que dedican los padres/tutores a su educación, recursos TIC, etc. La elevada carga de trabajo que a veces sufren los alumnos por la suma del cargado horario escolar y la enorme cantidad de horas que pasan fuera de sus casas, por motivo de otras actividades extra académicas y la incompatibilidad laboral en ocasiones de los padres, disminuyen la capacidad de atención y aumentan el cansancio y la fatiga en los alumnos. Por suerte, hoy en día las TIC's están presentes en casi todos los hogares, lo que permite mejorar la organización de estos espacios y tiempos cuando los alumnos no se encuentran en el entorno escolar.

Por otro lado, el docente se tiene que enfrentar en ocasiones a alumnos disruptivos que entorpecen la labor del profesor y la de sus compañeros, a casos de acoso en las aulas (y fuera de ellas, *cyberbullying*), problemas que puedan tener los alumnos en su entorno familiar o cercano, etc. Es conocido, por las denuncias del profesorado y por mi experiencia en el centro educativo, que existe una gran cantidad de alumnos dispersos por las aulas que no tienen ninguna motivación para su formación, y emplean el tiempo en impedir el correcto funcionamiento de la clase, lo que provoca interrupciones en el currículo. De este modo, el docente está en la obligación de favorecer el buen ambiente del grupo, siendo cercano a los alumnos y haciéndoles partícipes a todos para llegar a conseguir los objetivos, así como para ganarse su confianza y servirles de ayuda con sus problemas personales. Además, debe brindar una atención personalizada a cada uno de ellos, debido a que el ritmo de aprendizaje difiere mucho de unos a otros, al igual que las condiciones personales de cada uno, como ya he mencionado antes. Tiene que potenciar la autoestima en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, aspecto que influye determinadamente en la construcción de una personalidad más o menos equilibrada por parte de ellos (Bernal y Cano, 2014: 249).

El docente solo así logrará mantener su rol, atendiendo a la doble dimensión de los centros educativos: como centros de aprendizaje y como centros de convivencia; creando un mejor clima escolar en el aula se producirá por decantado un mejor y mayor aprendizaje (Silvia y Torrego, 2013). El educar a los alumnos en igualdad de género, el realizar charlas y talleres en las que participen todos ellos para atajar los conflictos del aula, o el implicar a las familias en la labor educativa y emocional de sus hijos, son papeles fundamentales del rol docente para facilitar esta convivencia en el aula y la correcta aplicación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En lo que referido al problema de la claridad de la exposición de los contenidos, hay que partir de la base de que la sociedad ha cambiado, y el docente se enfrenta a unos alumnos que difieren mucho de los de hace unas décadas. Del mismo modo que el sistema educativo ha cambiado, apartando la enseñanza tradicional en la que los alumnos poseían un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe plantear unos objetivos y unos contenidos acordes al interés y utilidad en el futuro de los alumnos. Como afirman Bernal y Cano: *al elaborar estos objetivos y contenidos debemos tener en cuenta en el área que estamos programando tanto las competencias básicas como la educación en valores democráticos, para introducir aquello que consideramos adecuado y oportuno enseñar* (Bernal y Cano, 2014: 246).

En cuanto a la metodología de enseñanza actual, el docente tiene que apartar el aprendizaje memorístico y optar por otro más significativo en el que los alumnos sean parte del *juego* aportando razonamientos, formulando hipótesis, realizando interpretaciones, trabajando en grupo, etc. Combinando la clase magistral tradicional y la participativa para alcanzar las competencias propuestas. Por lo tanto, el profesor ha de saber que metodología emplear según los objetivos que han de lograr sus alumnos, y las características de estos últimos, ya que todas las estrategias no se adecuan a todos los contextos y unas resultan mejor que otras (aprendizaje por proyectos, análisis de casos, etc.) (Bernal y Cano, 2014: 247).

Dentro de estos dos últimos apartados, el docente de Ciencias Sociales, de manera muy particular, ha de afrontar el *problema* de adaptar los contenidos y las metodologías de las asignaturas para que los alumnos que estudian disciplinas tales como la Historia alcancen los objetivos. El problema reside en que la etapa de “operaciones formales” que definió Piaget se retrasa cinco años en estas disciplinas, de los 11 años a los 16, debido a que los alumnos presentan mayores dificultades para pensar de forma hipotética y deductiva que en otras disciplinas (Booth, 1983: 104). El docente tiene que hacer hincapié en desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos mediante el razonamiento y el planteamiento de hipótesis interactuando entre ellos, a la vez que ejercita su formación como ciudadanos de la sociedad en la que viven.

Por último, la correcta elaboración de una evaluación acorde a objetivos y metodología es otro de los problemas al que tiene que hacer frente el docente. Para ello la evaluación ha de ser continua, global y formativa, teniendo así en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo, y que constate que el proceso

enseñanza-aprendizaje se ha amoldado a las necesidades de cada uno. Para, de este modo, poder constatar los progresos realizados por cada estudiante, teniendo en cuenta su particular situación inicial y atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje (Bernal y Cano, 2014: 256).

Experiencia en el centro educativo.

Mi experiencia educativa la realicé en el I.E.S. Parque Goya, este es un centro de educación secundaria y bachillerato ubicado al norte de la ciudad de Zaragoza, en el barrio con mismo nombre. Abrió sus puertas en el curso 2009-2010, nueve años después de la creación del barrio. El equipo directivo estaba formado en ese momento por Antonio Martínez Ramos (director), María Pilar García Madruga (jefa de estudios), Ana I. Rueda de la Raya (jefa de estudios adjunta), y María Pilar Lastanao Paricio (secretaría).

A su vez, para el curso escolar 2016-2017, en el que realicé dichas prácticas, el número total de alumnos del centro fue de 649, y contaba con seis grupos de 1º de E.S.O. (161 alumnos), seis de 2º de E.S.O. (167 alumnos), cuatro de 3º de E.S.O. (90 alumnos) y cuatro de cuarto de E.S.O. (102 alumnos). Dos grupos de 1º Bachillerato uno de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (30 alumnos) y otro de la modalidad Ciencias (29 alumnos), y dos grupos de 2º Bachillerato, uno de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (38 alumnos) y otro de la modalidad de Ciencias y tecnología (33 alumnos).

Durante mi experiencia descubrí el funcionamiento de un centro de secundaria gracias a la buena labor del equipo directivo, que me permitió presenciar todas y cada una de las diferentes reuniones que tuvieron lugar. Desde reuniones con el AMPA y el PIEE hasta la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica, pasando por reuniones de tutores y departamento así como del British Council, entre otras.

Cuando cursé la secundaria y el bachillerato no me imaginaba la coordinación y la participación que existe entre el equipo docente y los distintos departamentos. Son muchos los proyectos que tratan de poner en común y es muy grande el esfuerzo que derrochan equipo directivo y profesorado para conseguir que todo funcione a la perfección, sacando horas de su tiempo para reunirse y para formarse, en definitiva, para que su labor docente para con sus alumnos sea la mejor.

También es cierto, que en estos últimos años desde que acabé mi etapa en el instituto, han evolucionado muchos aspectos de la docencia. Hoy en día, como ya he mencionado anteriormente, los recursos TIC's están prácticamente al alcance de todos los centros, se fomentan las clases interactivas y, sobre todo, se lucha para que la convivencia en el aula sea la correcta. Es este último punto el que más me ha llamado la atención en el IES Parque Goya debido a la importancia que le otorgan y a los medios

que ponen para trabajarla. El programa de Alumnos Ayudantes (incluye también el de Cyberayudantes) me ha resultado digno de elogio. El Departamento de Orientación se encarga de formar en diferentes sesiones a aquellos alumnos que quieren colaborar en la lucha y la prevención contra el *bullying*, la marginación, o cualquier otro aspecto que pueda dañar la convivencia.

Sin embargo, y aprovecho y lo uno con el párrafo anterior, queda mucho por recorrer en el marco de la convivencia en los cursos centrales de la secundaria. De mi experiencia como alumno era sabedor de lo difícil que es llevar una clase de 2º o 3º de ESO, y al haber podido compartir mi experiencia durante el Prácticum con un grupo de 3º me he dado cuenta de que apenas ha habido cambio. Son muchos los alumnos que no están para nada motivados con sus estudios y que aprovechan las clases para llamar la atención entre sus compañeros, lo que implica que el ritmo de la clase sea muy lento y que por tanto aquellos otros alumnos que si muestran interés se vean perjudicados. Creo que habría que poner medios para atajar este problema de convivencia en el aula, tanto formación para los docentes como concienciación para los alumnos. Por lo general, estos chicos y chicas tienen un gran corazón, sin embargo, hay que buscar la manera de motivar a esos adolescentes para que continúen con sus estudios hasta finalizar la ESO y ayudarles a encontrar una expectativa de futuro relacionada con sus aficiones, así como es necesario fomentarles el respeto con el resto de compañeros y con el profesor.

En resumen, y como desarrollaré en capítulos posteriores con la puesta en escena de mi primera experiencia como docente, creo que fue un acierto el haber realizado mis prácticas en el instituto Parque Goya. Desde el primer contacto me hicieron sentir como en casa y, tanto el equipo directivo como los profesores tutores, se han preocupado por los alumnos de prácticas en todo momento, siempre a su servicio.

2. COMPETENCIAS GENERALES, TRANSVERSALES Y ESPECÍFICAS DEL FUTURO DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES.

La finalidad del Máster es formar, preparar y mentalizar a los estudiantes en su futura misión docente en el campo de las Ciencias Sociales. Para ello, a través de las diferentes asignaturas, habremos adquirido una serie de competencias que nos dotan de los suficientes conocimientos, estrategias y formación pedagógica para afrontar con éxito los futuros retos profesionales (Monereo, 2001).

De este modo, y de acuerdo a la estructura de las enseñanzas del Máster, cada una de estas competencias está vinculada a diferentes asignaturas:

A) Competencias generales:

Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y objetivos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades. Esta competencia es desarrollada por la asignatura de Contexto de la Actividad Docente y puesta en práctica en el Prácticum I. El estudiante del Máster finaliza estas asignaturas comprendiendo el marco legislativo y conociendo el funcionamiento del centro de enseñanza, así como la interrelación sociedad-familia-educación.

Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. Esta competencia es desarrollada por la asignatura de Interacción y convivencia en el aula, desde el punto de vista de la Psicología Evolutiva y la Psicología Social, en la que se le presentan al estudiante del Máster las problemáticas en las que se va a ver en un futuro dentro del aula. Además, es puesta en práctica durante el segundo periodo en el centro de enseñanza.

Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo. Esta competencia es desarrollada por la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en la que el estudiante adquiere métodos de actuación para poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a metodologías, evaluación, clima en el aula. Además, los estudiantes del Máster tienen la oportunidad de desarrollarlo durante el periodo de prácticas.

Profundización en aspectos específicos de las competencias fundamentales anteriores. A través de una asignatura optativa, el estudiante del Máster desarrolla en profundidad las tres competencias anteriores. En mi caso, opté por Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, una asignatura de gran valor académico y personal en la que el estudiante aprende a desarrollar los aspectos organizativos y didácticos implicados en la atención a la diversidad y, más concretamente, en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, desde una perspectiva que combina la innovación con las propuestas legislativas.

B) Competencias específicas:

Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta competencia es desarrollada por las asignaturas: Diseño curricular; Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje; Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia; y una de las tres optativas de Contenidos disciplinares, en mi caso Geografía. El estudiante del Máster se inicia en la planificación educativa y en la elaboración de unidades didácticas, partiendo de la cuestión más general y posiblemente más relevante del diseño de una asignatura: qué se

pretende que el estudiante aprenda en ella, qué es valioso que el estudiante haga y aprenda en relación a esta materia. Además, trabaja los principios metodológicos y las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las Ciencias Sociales y los conceptos e instrumentos fundamentales relativos a la evaluación del aprendizaje. El estudiante debe reflejar esta competencia en el Prácticum II.

Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro. Esta competencia es desarrollada por la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa. El estudiante comprende que debe renovar sus conocimientos para cumplir con el propósito de que los alumnos aprendan los contenidos de la manera más ajustada al currículo. Además, debe ponerlo en práctica durante el Prácticum III.

Estas competencias hacen del Máster una herramienta para formar a los docentes de Ciencias Sociales del futuro. Tradicionalmente, estas disciplinas han sido muy cerradas al cambio, y lo que hay que hacer es adecuar sus contenidos a la realidad de la sociedad en la que vivimos. Por tanto, los futuros docentes tienen que conseguir en sus alumnos que se formen como ciudadanos con una mentalidad crítica y que estén involucrados con su sociedad, para, de este modo, facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social de antaño que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, como se había forjado y quienes habían sido los responsables de esta (Pagès, 2009: 148).

Una vez hecha la relación de competencias que adquiere el estudiante durante el Máster, mencionaré aquellas competencias que ha de ir adquiriendo un buen docente durante su carrera profesional, acorde a los cambios que se van produciendo en la sociedad. La Junta de Castilla y León recoge las diez competencias profesionales del profesorado definidas que se clasifican dentro del modelo europeo, identificado en cinco ámbitos: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Definen competencia como *el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.*¹

Saber:

A) *Competencia científica.* Uso consciente de las capacidades cognitivas para la adquisición, empleo y gestión del conocimiento, referido al área, materia o módulo objeto de una especialidad y al conocimiento pedagógico sobre educación.

Saber ser:

¹ Disponible en:

http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCYL.pdf

B) *Competencia intra e interpersonal*. Consiste en la aplicación de la forma de ser de cada profesor en el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo.

Saber hacer qué:

C) *Competencia didáctica*. Es el uso consciente por parte del profesor de sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas para provocar el aprendizaje en los alumnos.

D) *Competencia organizativa y de gestión del centro*. Consiste en el buen desempeño de las funciones relacionadas con la organización y gestión del centro, la interpretación del contexto de trabajo y la aplicación de planes y programas.

E) *Competencia en la gestión de convivencia*. Consiste en el uso consciente por parte del profesorado de sus capacidades, conocimientos, valores, actitudes y comportamientos para promocionar un ambiente propicio y educativo, dentro del ámbito escolar, que permita una relación adecuada para conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto de centro.

Saber hacer cómo:

F) *Competencia en trabajo en equipo*. Consiste en la integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

G) *Competencia en innovación y mejora*. Es la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar, concretamente, el desarrollo de las competencias de los alumnos y el servicio educativo, en general.

H) *Competencia lingüístico-comunicativa*. Consiste en la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos y emociones.

I) *Competencia digital (TIC)*. Consiste en el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en el uso de la tecnología para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Saber estar:

J) *Competencia social-relacional*. Uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa y gestionar su participación.

Por otro lado, según Isidoro González las competencias que debería adquirir el docente de Ciencias Sociales serían las siguientes: Perceptiva, Interpretativa y Representativa. En la primera, el profesor debe hacer que el estudiante comprenda la

diferencia entre pasado y presente y que ese pasado está comprendido en nuestro presente y que, a su vez, nuestro presente se interpreta a través del funcionamiento de la sociedad organizada en espacios que son productos del pasado; la segunda, conlleva enseñar cómo debemos dar significado a nuestros conocimientos para crear nuestra memoria social que se concibe desde dos perspectivas: la estructura cronológica y las propias identidades colectivas; y, en la tercera, un buen docente tiene que procurar que sus alumnos tengan una representación clara del pasado a través de la atención a problemas y situaciones propias del presente. De esta forma, podemos reflexionar acerca de cómo nuestras actuaciones el presente pueden afectar al futuro (González, 2010).

3. JUSTIFICACION DE PROYECTOS, UNIDADES DIDACTICAS, ETC.

Durante mi paso por el Máster de profesorado he realizado diferentes ejercicios y proyectos en las distintas asignaturas para poner en práctica mi habilidad como docente, dentro y fuera de mi estancia durante el Prácticum. De este modo, voy a seleccionar dos de estas actividades para posteriormente analizarlas y relacionarlas entre sí, además expresar mi opinión sobre lo que me ha aportado a mi formación como futuro docente de Ciencias Sociales.

Por lo tanto, las elegidas son la Programación didáctica, trabajada en la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Hª/Eco.y Empresa*, y la Unidad didáctica, trabajada en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. La actividad de Innovación e investigación, de la asignatura *Evaluación, innovación docente e investigación educativa*, he preferido guardármela para más adelante, cuando me toque desarrollar las propuestas de futuro.

Así pues, he elegido las dos actividades mencionadas anteriormente por varios motivos. El primero de ellos, es su importancia de cara a elaborar el mapa de actuación que ha de seguirse para conseguir, como docente, acercar los contenidos a los alumnos y que consigan alcanzar los objetivos estipulados por el currículum educativo de cada Comunidad Autónoma. Esto se consigue con una marcada planificación, una buena metodología, y una correcta evaluación, aunque cada centro lo adapte a sus características y a las necesidades de los alumnos. El segundo motivo, es que he podido poner en práctica los conocimientos adquiridos en estas actividades en el centro educativo durante el *Prácticum*. La Unidad didáctica, que todos los alumnos del Máster elaboramos para poner en práctica en el aula, supone ahondar en la Programación didáctica y adaptarla a las características de la clase.

3.1. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

La Programación didáctica es un ejercicio en el que queda reflejado por parte del estudiante del Máster, que ha alcanzado los siguientes conocimientos: los principios metodológicos y las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las Ciencias Sociales y los conceptos e instrumentos fundamentales relativos a la evaluación del aprendizaje. En ella se trata de elaborar una programación didáctica de un curso en concreto de manera lógica y razonada. A partir de esta actividad será posible realizar la Unidad Didáctica y poner en práctica todos los aspectos metodológicos.

Mediante la realización de la Programación, el estudiante tiene que haber conseguido obtener los siguientes resultados: Hacer un planteamiento general mediante la descripción y argumentación crítica de las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, a partir de los principios fundamentales que informan los procesos de aprendizaje en Secundaria y desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje propios de las Ciencias Sociales, que se van a aplicar en la asignatura elegida; Hacer un planteamiento general explicando los conceptos, principios y criterios básicos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en sus dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa, en cada uno de los bloques en los que se divide la programación de la asignatura elegida; Y, por último, realizar una descripción de los principales instrumentos y procedimientos de evaluación y comentarlos de forma crítica en virtud de su adecuación a los diferentes tipos de objetivos educativos y de sus cualidades para la evaluación, que van a seguirse en cada uno de los bloques de la asignatura.

He de puntualizar que la actividad de Programación viene precedida por la actividad realizada en la asignatura de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*, que consta de: una reflexión inicial sobre la asignatura: análisis personal de las dificultades, retos y opciones posibles como grandes propósitos curriculares de la asignatura; una interpretación crítica de los propósitos y objetivos prescritos por el marco normativo para esta asignatura; y, una propuesta formal de objetivos para la asignatura.

Regresando a la materia, en mi caso, trabajé la Programación de Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato. Los alumnos de esta etapa, a cuya formación va dirigida esta materia, parten ya de unos conocimientos básicos de la cronología y los -procesos causales que conectan las grandes etapas de la historia desde una perspectiva universal, española y aragonesa. La asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo persigue que el alumno tenga una visión más profunda de la historia, adquiriendo capacidades para el análisis, la inferencia, la interpretación crítica, la síntesis y la emisión de juicios propios sobre diversos aspectos.

En el apartado de *metodología*, me centré en justificar las metodologías más adecuadas que utilicé, marcadas por la ley, para que los alumnos superaran los objetivos planteados previamente, y sus ventajas y resultados esperados. Es decir, basándome en el aprendizaje compartido y cooperativo, donde debemos tratar de establecer clases donde el debate y el análisis colectivo sean el eje ya que estamos ante una materia que propicia al alumno conseguir un espíritu crítico, proporcionando nosotros herramientas que permitan que éstos puedan valorar por su propio juicio determinadas cuestiones tanto del pasado como del presente.

En mi caso, opté por llevar a cabo una serie de clases teóricas acompañadas por recursos audiovisuales, ya que los contenidos conceptuales del currículo de Bachillerato obligan al docente a perseguir que los alumnos adquieran un nivel de conocimientos académicos sobre la materia. En este proceso la interacción entre profesor y alumno debe ser constante, conociendo cuál es la situación de partida del alumnado, y favoreciendo la realización de actividades y procedimientos por parte de los alumnos. Es decir, se puede completar el aprendizaje de conceptos a través de métodos deductivos e inductivos con el aprendizaje funcional y significativo. Por ejemplo, antes de empezar cada unidad los alumnos deben explicar una serie de cuestiones enfocadas a esta unidad para que el docente conozca de primera mano su grado de conocimientos. Y al finalizar la misma, puede realizarse una sesión de debate -ejemplo: juego de trivial- a modo de conclusión guiada por el docente para poner en común los puntos esenciales de la unidad. En consecuencia, la metodología combinará la exposición por parte del profesor/a y la participación del alumno.

En el apartado de *evaluación*, y partiendo de la normativa (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), realicé una explicación de qué voy a evaluar, cómo, cuándo y con qué herramientas, en los apartados de: criterios de evaluación, instrumentos, y criterios de calificación. Es decir, en criterios de evaluación, partiendo de los indicadores de la normativa; en instrumentos, seleccionando los más adecuados para cada metodología y bloque de contenidos, teniendo la valoración de la adquisición de competencias y justificando su elección; y, en criterios de calificación, marcando el valor porcentual que se otorga a cada tipo de prueba, trabajo, competencia o actitud valorada en los alumnos. Todo ello debe ser coherente con las metodologías utilizadas.

En mi caso, para evaluar me apoyé en los siguientes instrumentos de evaluación:

Exámenes. Articulados en tres partes que constan de: pregunta de definición de conceptos históricos, que pretende evaluar la correcta comprensión y adquisición del vocabulario histórico de las unidades examinadas; parte práctica que se reparte en una o varias preguntas, que evalúa la habilidad adquirida en los distintos procedimientos estudiados; y, una tercera pregunta de tema, en la cual los alumnos deben demostrar su capacidad de síntesis y argumentación adquirida sobre lo estudiado.

Trabajos escritos y reflexiones sobre lecturas o películas. En cada unidad didáctica los alumnos tienen que realizar alguna de las actividades expuestas anteriormente: comentario de texto o mapa, realización de un mapa conceptual o ejes cronológicos, elaboración de biografías, esquemas o resúmenes, pequeños trabajos de investigación, etc. Además de la realización del trabajo grupal semestral y del trabajo de reflexión.

Exposición oral de las investigaciones y trabajos realizados durante el curso.

Actitud y participación en clase.

Además se busca evaluar los contenidos específicos de la materia y los contenidos comunes de carácter más general: la búsqueda y selección de información de diversas fuentes, la capacidad crítica, la originalidad, la correcta presentación de los trabajos, la expresión oral y escrita, el interés por la materia, la actitud participativa en clase, etc. La participación activa de los alumnos es evaluada siempre positivamente. Tanto en las sesiones magistrales como en la realización de trabajo práctico y exposiciones.

Los exámenes suponen el 70% de la calificación. La presentación, redacción y ortografía pueden restar hasta un punto en la calificación de las pruebas escritas. Cada falta de ortografía supone 0,10 puntos menos en la nota del examen hasta llegar a descontar un máximo de un punto por este criterio. Para mediar los exámenes, los alumnos deben obtener como calificación un mínimo de 3,5. Por otra parte, los trabajos escritos, las exposiciones orales y la participación en clase son evaluados por el profesor y suponen el 30% de la calificación, siendo de obligada realización. En las exposiciones grupales un 30% de la calificación es impuesta por los compañeros, quedando el 70% restante en manos del profesor.

En cuanto a las recuperaciones, aquellos alumnos que al final de la evaluación final obtengan una calificación inferior a 5, tienen derecho a una recuperación en junio de aquellos bloques que han suspendido (si la nota de esos bloques es superior a 3,5 y son uno o dos los bloques suspensos). Aquellos alumnos cuya nota media es superior a 5, pero tienen alguna parte suspensa por debajo de 3,5 se ven obligados a repetir en junio aquella o aquellas partes. La calificación negativa en tres o más de los exámenes al finalizar el curso supone automáticamente que el alumno debe realizar un examen final de toda la materia. El alumno que no supere esta prueba de recuperación final de junio tiene derecho a la prueba extraordinaria de septiembre, a la que se presenta con la totalidad de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo.

En resumen, este tipo de evaluación supone una combinación del modelo de evaluación sumativa llevada a cabo mediante pruebas escritas combinado con una evaluación formativa, ya que se tiene en cuenta en gran medida el trabajo autónomo del alumno, su implicación, su capacidad de autoaprendizaje, así como la actitud que éste muestra en las clases. Todo ello establecido de manera que se perjudique al alumno en la menor medida posible y que éstos puedan completar su carrera formativa de la manera más exitosa posible.

Por último, en el apartado: *descripción de las metodologías de aprendizaje, tipos de actividades más significativos y sistemas de evaluación formativa y sumativa que van a seguirse en cada uno de los bloques o unidades didácticas en que se divide la programación de la asignatura*, desarrollé con mucho más detalle la parte de metodología y evaluación de uno de los bloques de la programación. Incluyendo ejemplos de los instrumentos de evaluación utilizados para valorar los diferentes criterios, justificándolos. En este caso, la última parte del temario: *El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX y El mundo actual desde una perspectiva histórica*, que aborda conceptos como el Estado de Bienestar, el neoliberalismo, globalización, sociedad de la información, o terrorismo, y se estudian los procesos de evolución y formación de: la Unión Europea; los Estados Unidos entre los 60 y los 90; Japón y los nuevos países asiáticos industrializados, la evolución de Rusia en el s. XXI, la sociedad norteamericana tras el 11-S, la situación actual de Hispanoamérica, el mundo islámico y África, y la evolución de China e India del s. XX al s. XXI.

La metodología para esta etapa consiste en clases magistrales, sostenidas con contenidos audiovisuales y debates. Antes de empezar cada unidad se realizará una ronda de preguntas para comprobar los conocimientos previos del alumnado. Al finalizar la misma se realiza un debate y un juego de trivial para afianzar conceptos y mantener el interés e involucración de los alumnos. Durante las clases magistrales se llevan a cabo debates para fomentar el aprendizaje participativo, crítico y cooperativo. Previamente, en cada sesión, el profesor emplea cinco minutos para repasar lo visto el último día y aclarar posibles dudas. Además, se tratan algunos contenidos de manera práctica, bien en forma de texto, mapa, así como las consiguientes aportaciones de los alumnos.

Además, durante cada trimestre los alumnos organizados en grupos realizan un trabajo práctico acerca de uno de los bloques que se estudien en el mismo. Por lo tanto, contamos con la exposición en clase de alguno de estos grupos al resto de compañeros, que tienen la responsabilidad de evaluar parte del trabajo de sus compañeros. Todos los alumnos realizan un trabajo obligatorio, individual, y de reflexión sobre una de las lecturas propuestas por el profesor.

Como objetivos específicos de estos bloques-examen aparecen los siguientes: distinguir los postulados que defiende la cultura capitalista de la segunda mitad del siglo XX estableciendo las líneas de pensamiento y los logros obtenidos; describir el Estado del Bienestar, aludiendo a las características significativas que influyen en la vida cotidiana; explicar el proceso de construcción de la Unión Europea enumerando los hitos más destacados que configuran su evolución; conocer los objetivos que persigue la Unión Europea relacionándolos con las Instituciones que componen su estructura; entre muchos otros.

Finalmente, la evaluación se divide entre un 70% de las pruebas escritas y un 30% del trabajo individual y grupal de los alumnos (comentarios de texto y de mapa; trabajo-

exposición grupal), y es necesario obtener al menos un 3,5 en la prueba escrita para hacer media con el resto de pruebas.

3.2. LA UNIDAD DIDACTICA.

La elaboración de este proyecto es una continuación del trabajo desarrollado en las asignaturas del Máster: *Diseño curricular* y *Fundamentos de diseño instruccional*, del que forma parte la Programación anual. Se trata de la última etapa en el proceso de planificación educativa iniciado con la programación didáctica, y que los estudiantes del Máster tenemos que poner en práctica en el Prácticum II. Con la Unidad didáctica logramos adaptar contenidos del currículum que la Programación mencionaba de manera general. Este instrumento de trabajo permite al docente organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y ajustados a las características del grupo y del alumno.

En la elaboración de la unidad didáctica aparecen reflejados los objetivos de aprendizaje que se persiguen con ella, sus contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula, sus procedimientos de evaluación y, si los hubiera, las medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se van a desarrollar. Asimismo, en el caso de unidades didácticas de E.S.O. los objetivos y los criterios de evaluación se relacionarán con el grado de adquisición de las competencias básicas que queremos conseguir con los alumnos.

En mi caso, me tocó hacer frente al desarrollo de una Unidad didáctica de la disciplina de Geografía para 3º de E.S.O.: *La organización territorial en España*, para posteriormente impartírsela a los alumnos en el centro educativo. Esta unidad didáctica forma parte de un solo bloque de contenidos, siguiendo lo expuesto en la Orden ECD 489/2016, de 26 de mayo, llamado “El espacio humano”. Al término de la misma, los estudiantes tienen que haber sido capaces de superar el estudio de la organización territorial en España, la organización política, las competencias y la diversidad paisajística de las CC.AA.

Para hacerlo correctamente, dentro del tiempo que se nos presta para nuestro ejercicio y del bajo rendimiento académico del alumnado (formado por 23 alumnos que comprenden entre los 15 y los 16 años.), en este caso, hube de plantear una metodología activa, haciendo uso de las TIC's, que captase la atención de todos los alumnos y les motivara lo suficiente como para no dejarme solo al frente de la unidad. El fin es que el alumnado haya participado de la forma más activa posible implicándose en la materia como medio idóneo de intervención en el mundo que le rodea, potenciando el carácter multidisciplinar y práctico de las Ciencias Sociales.

Así pues, la citada anteriormente Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, especifica los principios metodológicos determinantes para el aprendizaje de los alumnos, pues

han de permitir que el “saber hacer” complemente al “saber” y redunde en su mayor autonomía, compromiso, responsabilidad, deseo de conocimiento y disfrute de la cultura ahora y en el futuro. Por lo tanto, puse en marcha metodologías que favorecieran el modelo de enseñanza más adecuado en cada momento, dependiendo de aprendizajes, tipos de tareas, del propio alumnado y de la unidad didáctica. Es decir, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas mediante debates, la realización de trabajos investigación... todo ello bajo un buen clima de aprendizaje, en el que las relaciones de comunicación, de diálogo y de intercambio de información y de experiencias presidieran toda la acción didáctica. Propiciando la escucha, atención y participación en clase respetando las normas de la misma, y combinando estrategias expositivas en las que hiciera intervención yo o en otros casos los alumnos.

De este modo, en mi intervención en el centro educativo, acompañé mi explicación con un PowerPoint y otros recursos digitales, como vídeos o juegos de adivinar, para que los alumnos intervinieran en la sesión y se divirtieran aprendiendo, mientras iban situando gráficamente las CC.AA., las provincias y capitales españolas en un mapa mudo, conociendo sus símbolos, o también, reconociendo sus pueblos en el mapa de municipios y comarcas de Aragón. Por otra parte, hice uso de un artículo de periódico para crear un debate que me ayudara a explicar las competencias estatales y autonómicas, y de paso para fomentar la participación del alumnado y su razonamiento. Por último, también opté por encargarles un pequeño trabajo de investigación para realizar fuera del aula, en el que tenían que profundizar en quienes son los políticos que nos representan y que, además, contaría para la nota final.

En cuanto a la evaluación, el objetivo de la misma es el perfeccionamiento de la intervención pedagógica mediante un sistema de evaluación propio que responda a los objetivos y metodologías. En todo caso, propuse con carácter específico los siguientes criterios de evaluación: comportamiento y asistencia a clase; participación en los deberes y trabajos destinados a completar en casa; participación en los debates y en las actividades propuestas en el aula; saber ubicar en un mapa las provincias y comunidades autónomas de España; identificar los diferentes órganos de gobierno de las comunidades autónomas, así como sus competencias, y los distintos paisajes que caracterizan a cada una de ellas.

Como valoración personal he de decir que terminé satisfecho con mi primera experiencia dentro del aula y de cómo he llevado a cabo la impartición de la Unidad didáctica. Creo que los tiempos fueron muy correctos, así como la predisposición de los alumnos que estuvieron atentos y participativos en todo momento. Siguieron las explicaciones de manera activa gracias a las diferentes actividades planteadas y creo que llegaron a entender gran parte de lo que les traté de transmitir. Por lo tanto, estos hechos fueron fundamentales para llevar al día la programación preparada inicialmente, y para conseguir en los alumnos que se formularan preguntas, indagasen en las respuestas, y colaboraran entre ellos, superando los objetivos marcados por la unidad y fomentando el buen clima del aula.

4. REFLEXION CRITICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS EN EL APARTADO ANTERIOR.

Programación didáctica y Unidad didáctica están muy ligadas entre sí, tanto, que la segunda es una concretización de la primera teniendo en cuenta las características particulares y la realidad del aula y de los alumnos. Si en la primera se fijan los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación del curso, en la segunda profundizamos en una parte concreta del programa y en las actividades, objetivos y evaluación, que van a llevarse a cabo diariamente durante el periodo que esa parte dure.

La Programación didáctica contiene los rasgos generales de la materia: objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación, que el equipo de docentes ha elaborado antes de dar comienzo el curso. Es por tanto, una guía que marca el camino a recorrer durante el año escolar. Sin embargo, desconocemos la manera en que va a desarrollarse, las dificultades con las que el docente va a encontrarse en cuanto a la realidad del aula, a los espacios y a los tiempos. Es por eso, que las diferentes unidades didácticas de la materia en cuestión van a ir adaptándose a las condiciones que se presenten, nutriéndose de las pautas marcadas por la programación anual, pero de manera particular en cuanto a actividades, objetivos, metodologías y evaluación.

En resumen, si como alumnos del Máster hemos sabido elaborar una Programación didáctica de manera lógica y razonada en cuanto a los principios metodológicos y a los conceptos e instrumentos fundamentales relativos a la evaluación del aprendizaje, estaremos capacitados para realizar una unidad didáctica poniendo en práctica en el aula todos los aspectos metodológicos y de evaluación. Y esta opción se nos brinda durante el segundo periodo del Prácticum.

Por otro lado, es cierto que de cara al presente trabajo quizás hubiera resultado más adecuado relacionar los proyectos de la Unidad Didáctica y el de Innovación, al estar ligados en la experiencia en el centro dentro de los Prácticum II y III, respectivamente. Sin embargo, me parece más correcto situar el proyecto de Innovación dentro del apartado de propuestas de futuro, debido a que los modelos de innovación educativa que quieren instalarse en el aula están en proceso. Por su novedad y por la falta de renovación del cuerpo docente, principalmente.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.

El Máster de Profesorado tiene la meta de preparar al estudiante de cara a la profesión docente, familiarizándolo con todos sus aspectos y suponiendo el primer acercamiento al entorno educativo. Como estudiante, aparte de disfrutar de la enriquecedora experiencia del Prácticum, he tenido que ir trabajando las competencias y superando los objetivos marcados por cada una de las asignaturas del máster, en la que cada una hacía hincapié en diferentes aspectos del sistema educativo docente, desde conocer el marco legislativo y teórico que rodea al docente, hasta las técnicas para ejercer la enseñanza y los aspectos psicológicos que tenemos que trabajar para desenvolvernos en el contexto del aula. Es decir, documentos oficiales del centro educativo marcados por la ley como el Plan de Acción Tutorial o la Programación General Anual; los documentos que van a guiar el plan de actuación del docente dentro del aula para impartir su materia como la Programación y la Unidad Didáctica; o, aquellas asignaturas como *Procesos de enseñanza-aprendizaje* e *Interacción y convivencia en el aula*.

En cuanto a la experiencia de prácticas, creo que coincido con casi todos los estudiantes de este máster en que es el aspecto más enriquecedor. Ese momento en el que comienzas a desenvolverte en el entorno educativo pero desde *el otro lado*. Conociendo los entresijos del funcionamiento diario del centro, que hasta hace unos meses prácticamente desconocías, y prestando atención a todo lo que dicen y hacen aquellos que ya desempeñan la profesión docente. Ya en el aula, la sensación de transmitir tus conocimientos a los que van a ser tus alumnos durante unos días, y ayudarles a comprender y a aprender es algo muy reconfortante para aquel que tiene la docencia como una vocación. Además, resulta entrañable recordar tu etapa de alumno al tenerlos enfrente, aunque desde el encerado a veces te preguntes sonrojado si *tú* eras igual de desquiciante en ciertos momentos durante el transcurso de la clase.

Cabe destacar, que uno no es consciente del trabajo que conlleva ser un buen docente hasta que se desenvuelve entre ellos. Todo el trabajo previo al comienzo del curso que han tenido que realizar como el Plan de Acción Tutorial; la coordinación entre los diferentes departamentos; redactar la programación con sus compañeros de departamento; elaborar las diferentes unidades didácticas de sus cursos y materias, etc.

Pero desgraciadamente, y dada su enorme utilidad para nuestra formación, el periodo de prácticas en el entorno educativo es breve, pienso que no hay tiempo suficiente para poner en práctica toda la teoría que hemos estudiado en la universidad previamente. Sin embargo, es comprensible que no vamos a poner la educación de los jóvenes alumnos en nuestras manos. Así pues, con todos los conocimientos adquiridos en este máster, la experiencia que iremos ganando en el futuro, y nuestro empeño y dedicación, serán los que nos guíen por el camino correcto hacia el buen docente, sin olvidarnos de que estamos obligados a ir renovándonos constantemente.

5.1. Propuestas de futuro

En la actualidad, los modelos educativos son objeto de estudio y las propuestas docentes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje están en constante renovación. Este máster nos brinda la oportunidad de adentrarnos en este cambio gracias a la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* y su Proyecto de Innovación, del que voy a escribir en este apartado.

Esta asignatura pretende hacernos conscientes de que, como futuros profesores de Ciencias Sociales, la innovación educativa puede ser fundamental para que, a través de los proyectos de evaluación, de investigación educativa y de innovación docente, se lleguen a perfeccionar las competencias profesionales. Este hecho acaba de empezar a instalarse en los centros educativos, por lo que todavía no está muy desarrollado debido a su reciente novedad y también al hecho de que el cuerpo docente está poco renovado. En Ciencias Sociales la clase expositiva sigue estando muy instalada. Es, por tanto, por lo que he decidido incluir en este apartado de propuestas de futuro la relación que guarda el Proyecto de Innovación con la renovación en las aulas, por las metodologías participativas que conlleva su puesta en marcha, fomentando el papel activo del alumno con sus compañeros, con el profesor y con su trabajo propio.

Así pues, durante su puesta en práctica en el Prácticum, este proyecto tiene el propósito de hacer trabajar en los alumnos la capacidad de razonamiento debido a la dificultad que tienen para razonar conceptos de Ciencias Sociales, y a partir de la estrategia del Aprendizaje por conceptos. Según varios autores, el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus dimensiones más concretas a atribuirles cualidades más abstractas. El alumno comprende primero los conceptos sociales de un modo estático y aislado para posteriormente ir tejiendo una red conceptual cada vez más completa, en la que, de alguna forma, todo se relaciona y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su conexión con otras (Carretero, Asensio y Pozo, 1991).

En mi caso, dentro de la Unidad didáctica de *La organización territorial en España*, mi proyecto consistió en desgranar el concepto de “*Descentralización*” para que los alumnos lo comprendieran en toda su complejidad, trabajando una serie de dimensiones con la ayuda de materiales. Es decir, desde sus ideas más simples y concretas hasta ser capaces de interrelacionar y comprender otras ideas más complejas. Para ello, fui trabajando con ellos una serie de dimensiones de: *Órganos políticos*, *Proyecto político de desarrollo*, y *Compromiso*; que facilitarán la comprensión del concepto principal mediante el *feedback* profesor-alumno. La enseñanza para la comprensión de conceptos tiene que implicar activamente las mentes de los estudiantes con el concepto, forzándolos a explorar su significado y a ir construyendo poco a poco su propia comprensión, comparándola con la de sus semejantes (Nichol & Dean, 1997).

Esta metodología, el aprendizaje por conceptos o *learning cycle*, todavía no se trabaja con regularidad en los centros, lo que supone que el trabajo del docente de Ciencias Sociales se vea en gran parte tirado a la basura porque los alumnos no terminan de razonar, limitándose a memorizar gran cantidad de páginas. Por ello, veo necesario de cara al futuro, implantar este método de trabajo en el aula, compaginándolo con el modelo expositivo, para que, de este modo, el trabajo del docente se vea recompensado y los alumnos tengan mayor éxito en la comprensión de los conceptos de Ciencias Sociales. Algunos autores como Booth, creen que es posible empezar desde abajo con los jóvenes empleando este método de aprendizaje, usando técnicas que estén integradas en un marco evolutivo. Empezando por identificar los conceptos más destacados para más adelante alcanzar lo abstracto (Booth, 1983). Así pues, el dedicar en un futuro espacios a estas metodologías puede abrir la capacidad de razonar de nuestros alumnos, de manera que las clases sean más productivas y el trabajo de los alumnos sea real para su formación.

Por otro lado, me gustaría comentar una propuesta de futuro que ya se está convirtiendo en una realidad, el Atlas Digital Escolar (ADE), un Sistema de Información Geográfica, propio para la educación secundaria, que mediante el uso de cuentas públicas y gratuitas permite el acceso a innumerable información cartográfica, ya elaborada y facilita la elaboración de nueva cartografía a través del añadido de nuevas capas de información con procesos muy sencillos. Este recurso didáctico tiene el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos ya que facilita el desarrollo del pensamiento espacial en esta etapa educativa. Los creadores de esta herramienta: Rafael de Miguel, María de Lázaro, Javier Velilla, Isaac Buzo y Carlos Guallart, han convertido a esta plataforma en un recurso de futuro para la educación, y han querido conseguir los siguientes objetivos con su diseño: facilitar la integración del conocimiento territorial de primera mano en el currículo de Geografía; fomentar el pensamiento geoespacial crítico, facilitando una herramienta que permitiese el análisis territorial; comprender los conceptos y contenidos reflejados en los mapas, más que su memorización; aprovechar los datos abiertos y de calidad disponibles en los organismos oficiales; impulsar estándares de aprendizaje y criterios de evaluación que sean útiles para el aprendizaje durante toda la vida centrados en el razonamiento y la adquisición de competencias espaciales y digitales; aprender a integrar adecuadamente herramientas de geoposicionamiento en imágenes, cartografía y otros geodatos que ayudasen a una mejor comprensión del territorio; formar una ciudadanía que aplique de forma responsable y capaz los conocimientos adquiridos; y finalmente, servir de instrumento de laboratorio para la investigación en educación geográfica (Revista Ar@cne, 2016: 7-8).

De modo parecido al *learning cycle* comentado anteriormente, mediante esta herramienta innovadora el alumno se convierte en protagonista de su aprendizaje de contenido geográfico, al desarrollar su razonamiento y su creatividad, haciéndose constantes preguntas y participando de manera directa en la simulación real del trabajo

geográfico profesional. Como aseguran sus creadores, el proyecto está creciendo considerablemente al ser cada vez más los docentes que se suman a utilizar la herramienta, y el número de mapas y de capas continúa en aumento. Concluyen afirmando que el ADE: contribuye al desarrollo de la inteligencia espacial; fomenta el aprendizaje por problemas territoriales, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en fenómenos; permite la adquisición de competencias educativas: digital, matemática- cienciatecnología, social y ciudadana; desarrolla unos recursos didácticos muy visuales y dinámicos que favorecen la motivación del alumno, el trabajo en equipo por proyectos y el tratamiento interdisciplinar de las áreas curriculares; y, consigue aprendizajes más significativos y funcionales debido a la experiencia personal del alumno en construir sus propios mapas (Revista Ar@cne, 2016: 17).

6. BIBLIOGRAFÍA

Bernal, J. L. y J. Cano (2014) “Los procesos de negociación” en Bernal, J. L. (coord.); Cano, J. y J. Lorenzo. *Organización de los centros educativos*. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza, Mira Editores, pp. 211-275.

Booth, M. B. (1983). *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. *History and Theory*, 22, (4), p.104.

Carretero, M.; Asensio, M. y J. I. Pozo (1991) “Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence” en Carretero, M.; Pope, M.; Simons, R. J. y J. I. Pozo (eds.) *Learning and Instruction*. Volumen 3, Oxford, Pergamon Press.

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México. El Correo de la UNESCO, p. 91.

Elliott, J. (2011) *The Educational Action Research and the Teacher*. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3

González, I. (2002) “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico” en Martínez, P. (ed.) *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 1-72.

- (2010) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona, Editorial Graó.

Monereo, C, y J. C. Pozo (2001) “Competencias para sobrevivir en el siglo XXI” en *Cuadernos de pedagogía*. Número 298, pp. 50-55.

Monereo, C. (2010) “Las competencias profesionales de los docentes” en *XIX Encuentro Práctico de Profesores ELE*. [En Línea], disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf> [consultado el 24 de junio de 2017].

Nichol, J. y J. Dean (1997) *Developing Primary Teaching Skills*. London, Routledge.

Pagès, J. (2000) *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*. Íber. [Versión electrónica], 24, 33-44.

- (2009) “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década” en *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro II, Medellín, Universidad de Antioquía, pp. 140-154.

Silva, I., y J. C. Torrego (2013) “Afrontar la disrupción para mejorar el clima de la clase” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 61, número 4 [En Línea], disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891889>

VV.AA. (2016) “Atlas Digital Escolar: Internet, Geografía y Educación” en *Ar@cne*. Número 212, pp. 7-8, 17. [En línea], disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-212.pdf>

Zemelman, S.; Daniels, H. y Hyde, A. (1983) *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Michigan, Pearson Education, p. 91.