



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Máster Universitario en Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo Fin de Máster

El devenir del docente. Una síntesis reflexiva
acerca de la formación inicial del profesorado

Alumno: Juan Miguel Pomar Pérez

Tutor: Antonio Vázquez González

Especialidad de CCSS: Geografía, Historia y Filosofía

Junio 2017

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo Fin de Máster

“El devenir del docente. Una síntesis reflexiva
acerca de la formación inicial del profesorado”

Alumno: Juan Miguel Pomar Pérez

Tutor: Antonio Vázquez González

Especialidad de Geografía, Historia y Filosofía

Junio 2017

D. **Juan Miguel Pomar Pérez**, con DNI **32065496T**, estudiante del Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, dentro de la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía, autor del Trabajo Fin de Máster titulado: **“El devenir del docente. Una síntesis reflexiva acerca de la formación inicial del profesorado”**, bajo la supervisión del tutor Antonio Vázquez González.

Declara que se trata de un trabajo propio, original e inédito. Así mismo declara saber que el plagio puede conllevar, además de penalización en la evaluación y calificación del trabajo, las medidas administrativas y disciplinarias que la Comisión Académica del Máster determine en el marco de la normativa vigente de la Universidad de Cádiz.

Puerto Real (Cádiz), a 15 de junio de 2016



Fdo: Juan Miguel Pomar Pérez

ÍNDICE

RESUMEN	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DESARROLLADA	9
3. CONFRONTACIÓN DE LO ESTUDIADO CON LA REALIDAD	12
3.1. Contexto de actuación (módulo común)	13
3.1.1. Características psicológicas del alumnado y su influencia en la docencia	14
3.1.2. Organización de la labor docente en el sistema educativo y en el centro.....	18
3.1.3. Otros agentes educativos y su repercusión en el aula	24
3.2. Los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje (módulo específico)	27
3.2.1. Historia y naturaleza del conocimiento científico de la especialidad en relación con su importancia para el alumnado del siglo XXI y el mundo contemporáneo	28
3.2.2. El currículum prescrito y estrategias de intervención: valoración, dificultades y recomendaciones	32
3.2.3. El trabajo innovador e investigador del docente en el aula: posibilidades, necesidades, explicaciones	35
3.3. La optatividad y las actividades complementarias	39
4. CONCLUSIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA	42
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

RESUMEN

“Este trabajo es fruto de la reflexión llevada a cabo desde el comienzo del MAES, que me ha brindado la oportunidad de ampliar significativamente mi perspectiva sobre lo que es la educación y los desafíos que enfrenta en la actualidad. Además de plantear los que para mí han sido aspectos claves de dicho programa de estudios, consiste en un intento por delimitar algunos de los puntos más problemáticos de la profesión docente, junto con las que he llamado antinomias de la educación. En conjunto, espero haber reflejado un proceso breve pero intenso de desarrollo personal y profesional, a partir del cual seguir creciendo y enriqueciendo el apasionante desempeño de la profesión docente”. **Palabras claves:** formación, docencia, experiencia, educación, enseñanza, reflexión, filosofía, aprendizaje, habilidades

ABSTRACT

“This essay is the result of the meditation carried out from the beginning of MAES, which made possible for me to expand my perspective on what education is and the challenges it faces today. Although we have seen the essentials of education, on this essay I try to focus on some of the most problematic points of the teaching profession, along with what I have called the antinomies of education. Basically, I have looked forward to exposing a brief but intense process of personal and professional development, from which to continue growing and enriching the passionate commitment of the teaching profession”. **Keywords:** training, teaching, experience, education, thought, philosophy, learning, skills

1. INTRODUCCIÓN

Al inicio, este Máster se presentaba ante mí como la vía para lograr el acceso a un mundo laboral con el que, siendo franco, hasta hacía poco no contaba. Estaba dispuesto a trabajar y a cumplir con los requisitos necesarios para lograr la certificación docente. Pero la sensación que flotaba pesadamente en el ambiente -alimentada por algunos testimonios de compañeros de este año y de cursos anteriores- era de estar ante un trámite más bien molesto. En realidad, abundaban las dudas acerca del aprovechamiento real de estos estudios.

En aquellos días aún veía por el retrovisor el espectro del fracaso profesional en el campo de la clínica psicológica, del que procedía. Estaba en un lugar inesperado, ante la necesidad de ganarme un sustento que me permitiera proseguir con mi vida. Y entonces se hizo posible, aceptable, incluso deseable, la dedicación al mundo de la educación. Como un espacio que súbitamente parece amoldarse a las necesidades y deseos de uno mismo, una aventura. Después de todo, he de decir que no es algo tan extraño para alguien con estudios en psicología y filosofía, disciplinas que suelen coquetear con lo pedagógico. Hoy día pocos parecen apostar por la continuidad de la docencia de la filosofía en el futuro, pero creo firmemente que aún existe un papel importante reservado a la materia, al menos en nuestra comunidad.

Frente al programa de estudios del MAES, no sentía un interés especial por algunos de los contenidos que se proponían como referencia del trabajo a realizar. Siendo sincero, incluso me provocaban desafección, en parte por tratarse de elementos ya conocidos -los relacionados con la psicología y la filosofía-, o por presentarse de forma un tanto abstracta, sin anclajes definidos en la práctica real. Precisamente, si algo esperábamos los compañeros y yo desde un principio, era el comienzo de las prácticas en los centros de secundaria, que por lo general nos han entusiasmado. Pues según creo, nada que pueda tratarse teóricamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, es comparable a las sensaciones y al estímulo que supone ingresar en un centro educativo como profesor-alumno de prácticas.

El presente trabajo va a procurar reflejar mi progreso como estudiante del máster, la evolución de mi pensamiento y los distintos momentos reflexivos por los que he pasado. Quisiera manifestar que, para mí, la experiencia en términos globales es muy positiva, aunque el sabor que deja es precisamente el de la necesidad de **seguir investigando y conociendo un mundo en constante cambio** y con necesidades urgentes de renovación.

Se hará hincapié por tanto en un proceso que, no por reducido en el tiempo, ha dejado de suponer importantes cambios en las concepciones originales que mantenía acerca de la educación. Partía desde un lugar más o menos ingenuo en el que predominaban las formas tradicionales de organización y funcionamiento de los centros, técnicas pedagógicas más bien obsoletas, centradas en la autoridad del profesor, o una preocupación reducida por las vicisitudes y peculiaridades del alumnado. Por ello, transitar este amplio camino entre las temáticas visitadas a lo largo del máster, supone una excelente oportunidad para dar cuenta de cómo aquel punto de partida ha ido evolucionando, a veces de un modo evidente, otras de forma inadvertida.

Empezaremos por revisar la **actuación** realizada en el centro de prácticas, para ir visitando los aspectos más destacados de las distintas asignaturas cursadas, que habrán de confluir en la unidad de sentido que constituye la docencia en la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía. El encaje que esta última disciplina ha tenido realmente en el aula será también objeto de discusión, pues por razones diversas, nuestro grupo ha trabajado preferentemente la materia de Historia, quedando la Filosofía en un lugar más bien testimonial. Si bien esta circunstancia no ha sido óbice para desarrollar los conocimientos pertinentes, me ha quedado la sensación de estar fuera del agua en determinados momentos. Afortunadamente, para realizar nuestro propósito, como alumnos adscritos a la especialidad, podremos llevar a cabo esta síntesis reflexiva sin mayores problemas.

2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DESARROLLADA

Si hacía referencia al período de prácticas, es porque, efectivamente, **da sentido a todo el trabajo realizado** en el máster, suponiendo una experiencia insoslayable para llegar a conocer con ciertas garantías el sistema educativo. Y por encima de todo, nos ayudará a cada uno de nosotros a decidir si este es nuestro camino a seguir. Aquí me centraré en hacer un breve comentario de mi actuación en el aula, consistente principalmente en el desarrollo de una unidad didáctica integrada, una intervención adicional que podemos considerar secundaria y algunos momentos más o menos informales de apoyo prestado al alumnado. Todo ello ha transcurrido en el IES Andrés Benítez de Jerez, viejo conocido mío, pues allí cursé el Bachillerato.

El diseño del trabajo continuado en clase se configuró para la asignatura de *Historia de la Filosofía*, impartida a alumnos y alumnas¹ de 2º de bachillerato. Se decidió realizar una experiencia por partida doble, para ambas modalidades de sociales-humanidades y de ciencias-tecnología. En concreto, por gustos personales y coincidencia cronológica, se preparó la unidad didáctica titulada “Nietzsche, el hombre sobre su abismo”. Se concibió un plan de trabajo basado en el *aprendizaje significativo* y la *evaluación formativa*, con la esperanza de romper con un esquematismo simplificador y fragmentario que se venía desarrollando hasta entonces. También se modificaría la forma de evaluación final, que estos alumnos realizaban a través de exámenes tipo test sin apenas estímulo para la comprensión profunda. Prestaremos por tanto atención a los fundamentos del **constructivismo**, uno de los enfoques protagonistas de la pedagogía en la actualidad, junto a otros como la visión ecológica o la articulación crítica (Suárez, 2000). El motivo de esta elección ha sido el papel preponderante que ha tenido aquél en las sesiones dedicadas al aprendizaje en la especialidad.

¹ Aunque reconocemos la importancia de atender a la inclusividad del lenguaje, en adelante nos decantaremos por la fórmula del masculino genérico para este tipo de alusiones en plural, en aras de economizar el espacio disponible y facilitar la lectura.

De este modo, inicié mi práctica docente a lo largo de un mes -desde finales de marzo hasta principios de mayo- con ambos grupos, entre los que encontré importantes diferencias en rendimiento general y en lo que se refiere a las interacciones individualizadas. Por lo general, logré sentirme cómodo al frente del aula bastante pronto, factor que me permitió ir advirtiendo las principales carencias que los alumnos sufrían e ir tratando de ofrecerles **soluciones lo más personalizadas que fue posible** ante sus dificultades. El modo concebido para llevar esto a cabo fue la realización de una tarea individual en la que exploraban un tema o idea elegido por ellos según sus intereses, método pensado como fuente de motivación. Mediante correo electrónico y algún tiempo dedicado especialmente durante las clases, fui asesorando a aquellos alumnos interesados para que realizaran un trabajo inspirado en la filosofía nietzscheana cuyos resultados me sorprendieron positivamente en algunos casos. Aunque desgraciadamente no pude persuadir a todos de llevarla a cabo con el mismo interés, pues pude encontrar ejemplos de composiciones plagiadas total o parcialmente, con poco esfuerzo por disimular.

A la hora de realizar la evaluación final, el rendimiento obtenido fue más o menos parejo con el desempeño observado en las tareas individuales. Si bien el grupo de Ciencias logró un mayor porcentaje de aprobados, en conjunto, los alumnos que lograron superar a la primera esta unidad didáctica se contaron en torno al 50%. Si bien esta proporción encaja con las expectativas que, en función de su experiencia, me comunicó mi tutor, no deja de suscitar en mí **múltiples interrogantes acerca de la idoneidad del diseño metodológico** elegido. Destacar que el desarrollo de la unidad didáctica integrada pudo llevarse a cabo sin sufrir modificaciones importantes, lo cual, más allá de la evidente necesidad de realizarlas de cara al futuro, me indica la importancia de la planificación del trabajo de aula -qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar-.

Partiendo de la experiencia rutinaria con estos alumnos, pude ofrecerles algún asesoramiento en lo concerniente a Selectividad y a los estudios futuros que iban a emprender, sobre todo a aquéllos pertenecientes a la modalidad de sociales-humanidades, pero también a aquéllos interesados en una disciplina que ahora consta exclusivamente como científica: la psicología. A la hora de planear su futuro, la mayoría de alumnos se mostraban movilizados de cara a

obtener información que les permitiera elegir adecuadamente, haciendo uso generalmente de la orientación académica y vocacional. Me pareció interesante el que algunos contaran con la realización de ciclos de grado medio como paso intermedio antes de acceder a la universidad. En el centro de prácticas existe una cultura de Formación Profesional extendida, que permite a estos estudiantes manejar una perspectiva más amplia acerca de sus posibilidades académicas.

En cuanto a la realización de la unidad didáctica secundaria, decidí apuntar a un nivel educativo muy distinto -2º de ESO-, en la materia optativa de *Cambios sociales y género*, por tratarse de un espacio en el que, por su amplia temática, estaba justificado el desarrollo de **actividades complementarias**. Adicionalmente, me permitiría enfrentar a un tipo de alumnado cuyas características difieren en grado sumo de las propias de los estudiantes de bachillerato.

El planteamiento de la actividad fue el siguiente: en una sola sesión, desarrollaríamos un taller de dibujo en equipos heterogéneos representativos del grupo-clase. El diseño que elaboré contaba con un ritmo de trabajo sostenido que hiciese posible la elaboración de dos modelos humanos -masculino y femenino- según las preferencias estéticas que consensuaran los integrantes de cada equipo en lo referente a las características físicas y psicológicas ideales. Dibujarían en cada lado de su cartulina una de las figuras, junto a las cuales figuraría dicha lista de rasgos personales. A posteriori, se intercambiarían los dibujos entre los equipos, para realizar un análisis y valoración del trabajo de los compañeros.

Pero el resultado no fue tan logrado, pues encontré una velocidad de trabajo más bien reducida, y dificultades por parte de los equipos para coordinarse, de forma que cada uno fuese realizando parte del proceso simultáneamente. De ahí que sólo parcialmente fueron alcanzados los objetivos, pudiendo observarse intensidades de trabajo muy diferentes. No obstante, valoré la realización de la actividad por cuanto sirvió para constatar que el alumnado de esta edad necesita un discurso mucho más claro y delimitado que sus contrapartes más mayores. A la par, comprende que al menos en un principio,

el diseño de una actividad como ésta debe guiarse por **principios de realidad menos ambiciosos y más adaptados** a las capacidades de los alumnos.

Por lo demás, en el transcurso de mis prácticas tuve la suerte de participar en pequeñas actuaciones de corte dispar, tanto en las aulas como en los departamentos didácticos y de orientación. Entre ellas, se cuentan desde la evaluación psicopedagógica, hasta el acompañamiento a grupos de alumnos que cursaban planes de estudios específicos, como aquellos que preparaban su acceso al grado medio, o los alumnos de PMAR. En lo que concierne a los departamentos, he participado en reuniones con fines diversos, habiendo podido disfrutar de la **posibilidad de contribuir** con mis ideas, más o menos ingenuas en principio, pero rápidamente adaptadas a las necesidades contextuales.

Como apunte final acerca de la relación con el personal docente y aquel de administración y servicios, constatar mi profundo agradecimiento por su cálida acogida y disposición a compartir conmigo sus impresiones y dilatada experiencia, especialmente por parte del tutor de prácticas. Convivir con ellos durante su jornada laboral es un privilegio que me ha permitido aprender acerca de los diversos modos de desempeñar la profesión y el complejo mundo de relaciones que se establecen en un centro educativo.

3. CONFRONTACIÓN DE LO ESTUDIADO CON LA REALIDAD

No cabe duda que toda la experiencia acumulada en estos meses de trabajo teórico y práctico ha producido en mí, y seguramente en cada uno de mis compañeros, una impresión indeleble, que permanecerá en ciertos aspectos inalterada. Pero la mayoría de nuestras convicciones, ya correspondan a opiniones primitivas o sean resultado de este recorrido, sufrirán con los años importantes modificaciones, que por fortuna ya hoy podemos adelantar.

Precisamente debido a que es difícil concebir un momento en el que dejemos de evolucionar, de plantearnos nuevos retos y metas, nos parece que cualquier concepción teórica acerca de la educación está seguramente condenada de

antemano. En primer lugar, porque **las necesidades contextuales no dejan de emerger y transformarse**, pero sobre todo porque el ajuste completo entre la teoría y la realidad, entre el modelo, la norma, lo estructurado, por un lado, y el fenómeno individual, diverso, vivo, por otro, es en última instancia, imposible.

De ahí que haya mucho que decir en lo que respecta a nuestro reencuentro -esta vez desde el otro lado- con la realidad de las aulas y los pasillos del instituto, sobre la convivencia y el trabajo con el profesorado y demás personal no docente. Con la experiencia de las prácticas aún muy viva, soy consciente de que dicha realidad supera siempre todo intento -ficcional o no- de abarcarla y delimitarla, con plenitud de sentido. Las sorpresas siempre están a la vuelta de la esquina y depende del carácter de cada docente, el otorgar más o menos valor a las nociones teóricas que académicos y enseñantes de primera línea, han intentado formular en las últimas décadas.

Por lo que a mí respecta, no puedo sino ensayar un esbozo de las líneas más relevantes que, a mi juicio, protagonizan el **debate sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje** hoy en día. Por ello, seguidamente haremos un recorrido por las materias cursadas durante este período de inmersión en la teoría y práctica de la educación, viendo un poco más de cerca los interrogantes, aciertos y desvíos que, según mi visión, afectan a cada una de ellas.

3.1. Contexto de actuación (módulo común)

El módulo común o genérico constituye, como su propia denominación sugiere, un cuerpo teórico-práctico de contenidos esenciales y compartidos por cada una de las especialidades. El objetivo fundamental es por tanto la adquisición de competencias fundamentales para el correcto desempeño y conocimiento básico de las estructuras educativas, las situaciones pedagógicas básicas a nivel de organización y funcionamiento, y las vicisitudes del desarrollo psicoafectivo de los estudiantes.

Las asignaturas que están contenidas bajo esta denominación son “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”, “Procesos y Contextos Educativos” y “Sociedad, Familia y Educación”. La primera está dedicada a los

procesos de maduración personal de los alumnos, que a lo largo de la época escolar atraviesan cambios de calado en sus conductas, formas de pensar, relaciones afectivas, cúmulo de intereses, etc. Supone un instrumento invaluable para los profesionales que van a tratar con esta realidad cambiante y diversa, según los estilos personales de aprendizaje y comportamiento en las aulas.

En lo concerniente a la segunda, su contenido principal radica en el conocimiento avanzado de las claves organizativas, funcionales y estructurales en general de los centros educativos, con las referencias oportunas a la legislación y a las responsabilidades que los órganos colegiados y de gestión han de asumir en el desempeño cotidiano de su actividad.

Para la última de las asignaturas, lo importante es señalar toda una amalgama de relaciones que trascienden las paredes de los centros educativos, haciendo una referencia más amplia al conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad en general. La premisa fundamental es que la escuela no es un espacio cerrado, cuyo último fin es entregar certificados de aptitud a los estudiantes, sino un producto social en continuo diálogo con las diferentes instancias sociales y familiares.

A continuación, vamos a desarrollar nuestra experiencia a través de estas materias, señalando lo que de más relevante hemos encontrado en la exposición de los docentes y en nuestra propia investigación, que ha llevado a modificar algunos de nuestros parámetros originales, a la vez que introducir otros nuevos.

3.1.1. Características psicológicas del alumnado y su influencia en la docencia

Cuando hemos decidido dedicarnos a la docencia, con independencia de nuestra especialidad o función dentro de la institución escolar, no podemos dejar de interesarnos por las características generales e individuales del alumnado. Especialmente en relación a su **mentalidad, motivaciones e intereses**, es necesario saber orientarse entre demandas cambiantes que no siempre entran en sintonía con el trabajo que se pretende realizar en clase. En

palabras de Vaello (2011, 9), “el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen”. De ahí que sean deseables algunos instrumentos para afrontar la diversidad actitudinal, conductual y atribucional que podemos encontrar entre nuestros estudiantes.

Por supuesto, no hemos de reducir la cuestión al ámbito del conflicto o de las dificultades en general que podamos encontrar en nuestro quehacer diario, sino que este campo de estudio es una vía valiosa para poder facilitar a los alumnos los medios adecuados a su personalidad, para sacar el máximo provecho de su educación. Aunar las adquisiciones cognitivas con la constitución socioemocional de cada uno, ha de ser efectivamente un objetivo prioritario para docentes y todo aquel relacionado con el devenir del joven. Este campo me es familiar por mis estudios, aunque su aplicación al aula es para mí algo novedoso. Por mi experiencia en las prácticas, el potencial beneficio de lo que se ha denominado *atención a la diversidad* queda algo limitado cuando hablamos de conductas disruptivas, entre cuyos factores puede figurar un contexto social y afectivo deteriorado.

Pero esto también se aplica a nosotros como docentes y en último término, personas, pues también podemos vernos en dificultades, o al menos en alerta, en relación con nuestras propias **competencias y habilidades sociales, empáticas y comunicativas**. Como es un hecho comprobado por nosotros durante el período de prácticas, la vocación docente -además de no estar presente por igual en todo profesional de la enseñanza-, es compatible con estilos de relación, formas de pensar y desarrollo socioafectivo muy dispares. Los modelos de docente se conjugan con las formas de aprender que predominan en cada estudiante, y es importante entender que las diferencias no radican solamente en aspectos cognitivos, sino que también hacen referencia a capacidades tales como el autocontrol, la fuerza de voluntad, la perseverancia o la tolerancia ante la frustración.

Por otro lado, hay que tener en cuenta los patrones esperables de conducta que se suceden habitualmente entre los jóvenes desde la pubertad, y que por supuesto, adolecen de una inestabilidad que los hace sucederse rápidamente,

para desaparecer tras unos años. De forma muy instructiva, Oliva (2004) explica el papel adaptativo, para la realidad ambiental y cultural del adolescente, que puede representar la asunción de algunos **riesgos típicos** de la etapa, como es el consumo -más o menos moderado- de sustancias o la realización de actividades que pueden conllevar un daño físico o psicológico. Contrariamente a lo que podríamos pensar en un primer momento, este tipo de actividades pueden contribuir, en base a las experiencias vividas, a consolidar un personalidad más estable y competente por parte del joven adulto. Todo ello, aún a costa de constituir un auténtico quebradero de cabeza para el docente durante algunos años, como he podido comprobar en el instituto de educación secundaria.

Como adelantaba, esta asignatura ha tenido para mí un impacto limitado, en tanto que ya conozco sus principales contenidos por haber cursado estudios en Psicología. Lo cual no impide que podamos extraer algunas conclusiones interesantes acerca del desarrollo de la personalidad adolescente en relación con el aprendizaje y la disciplina escolar. La reflexión acerca de los componentes motivacionales del aprendizaje, así como aquellos factores individuales o sociales que resultan inhibitorios o que obstaculizan su correcta planificación y desarrollo, poseen un gran valor para la profesión docente. Un aspecto de especial interés, porque aporta algunas claves a la hora de planificar la actividad en el aula, son los **procesos de aprendizaje**, que como veremos más adelante, suponen una valiosa aportación a la epistemología² de las ciencias sociales y de la filosofía.

Quisiera dar algunos detalles del trabajo realizado en grupo en esta asignatura, sobre el cual llevé la dirección por ser más experto en el tema. Trabajando con mis compañeros, pude apreciar que por lo general estas cuestiones no terminan de ser del todo valoradas por ellos, o a lo más, consideradas como algo a lo que ya harán frente como puedan cuando llegue el momento, con

² Quisiera reconocer a este respecto, la contribución a la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento realizadas por autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel o Bruner, sobre los que haré algunas precisiones más adelante.

ayuda de la orientación, por ejemplo. Si bien es cierto que, por la temporalización de la materia, no nos vimos llevados a profundizar en prácticamente ninguno de sus contenidos, experimenté la sensación de asistir a un cierto caos expositivo que difícilmente pudo calar entre los alumnos del máster. Afortunadamente, cada grupo trabajó y expuso una temática concreta que al menos pudo ser reflexionada con mayor detenimiento. En nuestro caso, se trató del desarrollo del pensamiento en la adolescencia, lo cual sirvió como punto de partida para explorar las particularidades de la cognición y el funcionamiento de la inteligencia en el alumnado de secundaria y bachillerato.

En concreto, centramos nuestros esfuerzos en el enfoque genético-cognitivo del aprendizaje, elaborado por Piaget, que a la sazón sería el iniciador del constructivismo (Coll, 2007), aunque los enfoques más directamente aplicados a la educación fueran desarrollados por otros autores, como Vygotski. Este estudio nos ayudó a tomar conciencia de algunos aspectos teórico-prácticos del aprendizaje, y la consecuente toma de posición a la hora de concebir un **modelo de enseñanza eficaz**, basado en la significatividad y la construcción social del conocimiento. Esta observación nos lleva a relativizar el peso de un *currículum* dado de una vez por todas, pues son César Coll y Elena Martín (1997) quienes nos advierten que la concepción constructivista no tiene aparejada de por sí una propuesta curricular, derivada de sus postulados, sino que aquélla ha de actualizarse constantemente desde el proceso de indagación que dicha concepción posibilita. Y desde luego, por nuestra experiencia en las prácticas, lograr un enlace significativo entre el contenido planteado a los alumnos, y su posición subjetiva, tan inestable en estas edades, es harto complicado.

Si nos paramos a pensar en nuestro encuentro con la realidad de las aulas, es por descontado que lo recorrido en esta asignatura es relevante para dar cuenta de algunos fenómenos, sobre todo aquellos que indican un desajuste entre lo que se pide, o directamente se exige del alumno, y el estado anímico y motivacional de éste. Lo observado *in situ*, con la correspondiente carga práctica durante el desarrollo de la unidad didáctica, es una casi omnipresente diversidad entre los estudiantes, que lleva a descartar completamente la idea de un “alumno-tipo”. Y como ya hemos visto, estas diferencias van mucho más

allá de las características intelectuales, transfiriéndose al campo del desarrollo socio-personal (Moreno, 2012).

Comprobar, por ejemplo, cómo una alumna no es capaz de controlar su frustración ante un suspenso, a diferencia de su compañera, que permanece impasible, da idea de los procesos más o menos sutiles que están en juego a nivel emocional. O cómo un alumno con capacidad de aprobar con notable el examen, intenta hacer trampas durante la realización de la actividad en casa, con tal de ahorrarse una pequeña carga de trabajo, nos hace pensar en la desmotivación ante una tal tarea, por muy personal que intente plantearse. En el **complicado juego de interacciones** entre alumnos y con el profesor, se dejan entrever pequeños gestos que deberíamos mirar con lupa para comprender qué podemos convertir en una ventaja para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo mismo es aplicable para aquellas dinámicas más nocivas u obstaculizadoras de cara a fortalecer la predisposición de nuestros discentes.

3.1.2. Organización de la labor docente en el sistema educativo y en el centro

Es el momento de tratar una dimensión fundamental del sistema educativo, más vinculada a la organización de los centros, la planificación de los cursos escolares y el funcionamiento de los distintos órganos de gestión y de coordinación didáctica. Estamos en el terreno de la asignatura de “Procesos y Contextos Educativos”, que a mi parecer constituye el punto más interesante del módulo común, quizás por abordar aspectos menos conocidos del sistema educativo. Si bien las dimensiones personales y relacionales que estamos analizando son de una importancia capital, es preciso tener presente que la educación pública se basa en una **sistematización de la actividad pedagógica** que hay que conocer. Por ello, el lado quizás más burocrático -como pueden percibirlo algunos-, o la rigidez de sus estructuras, vinculadas al aparato del Estado y sus derivaciones presupuestarias, han de figurar en la mente del docente como factores que, por un lado, posibilitan la estabilidad de su acción diaria, y por otro, le imponen algunas cortapisas.

Tomamos contacto pues, con la realidad más racional -o racionalizadora- del complejo mundo de la educación universal, para conocer más en profundidad algunos aspectos normativos y legales que dan forma y regulan la profesión docente. A mi juicio, lo más interesante de este aspecto es el descubrimiento de las frecuentes modificaciones de la ley de educación en el período democrático -tres grandes reformas se han producido hasta el momento-, que la hace parecer un auténtico campo de batalla (Foro de Sevilla, 2013). Lo que denota que lo que está en juego cuando hablamos de educación, no es precisamente algo baladí. Comprender el recorrido que hay desde la promulgación de la LOGSE, pasando por la LOE y terminando -por el momento- en la LOMCE,³ nos deja en un estado de incertidumbre acerca de una visión educativa compartida por una base social lo suficientemente amplia como para llegar a una fase de estabilidad. Cabe señalar aquí que nuestra materia, Filosofía, parece quedar progresivamente relegada, y su futuro lugar en el curriculum no es fácil de dilucidar, ante el empuje de las necesidades económicas e instrumentales de nuestro presente.

En cualquier caso, el proceso educativo ha de continuar, y los profesionales de la docencia han de estar preparados para asumir los cambios legislativos o las instrucciones pertinentes en cada momento. Por lo general, puede contarse con una estructura organizativa y funcional más o menos estable, dentro de la cual podemos enumerar diversos tipos de docentes, como los descritos por Alonso (1994). Es importante conocer qué nos vamos a encontrar durante nuestro desempeño profesional, y las descripciones aportadas por el autor han sido ya de utilidad durante el desarrollo de las prácticas. El ecosistema escolar acoge todo tipo de personalidades y habilidades diferentes, por lo que, para cumplir con las modernas metodologías pedagógicas, hemos de procurar reunir todos los recursos a nuestro alcance para **coordinarnos con los**

³ Para comprender mejor la polémica suscitada por la ley que el Partido Popular promulgó en el año 2013, y que desde entonces ha sufrido importantes modificaciones, pueden consultarse artículos como Barnés, H. y Ayuso, M (9 de junio de 2013). ¿Por qué la LOMCE es tan polémica? Los profesores contestan al Gobierno. *El confidencial*. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-06-09/por-que-la-lomce-es-tan-polemica-los-educadores-contestan-al-ministro-wert_582976/

compañeros. Y por supuesto, preocuparnos por desarrollar, en la medida en que nos sean propios o necesitemos incorporarlos, los rasgos que Feito (2004) describe como propios del “buen” profesor, que por encima de todo considero al docente proyectado hacia una mejoría continua.

En relación con las pautas que rigen la convivencia, y los valores que dan forma a un proyecto educativo, hemos aprendido a orientarnos mediante la idea de *cultura de centro*, que “se manifiesta en los comportamientos -lo que la gente dice y hace- y en las relaciones -la articulación del trabajo compartido- y las actitudes y valores -las asunciones, creencias y prejuicios que afectan informalmente los procedimientos de trabajo” (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2004, 15). Este cúmulo de presunciones y actitudes, tienen en la figura del profesor una incidencia especialmente importante, pues Hargreaves (1995) constata que las culturas de trabajo del docente han de observarse de cerca en cada caso para evaluar y perseguir los cambios más pertinentes en cada momento, afectando por lo general una excesiva influencia de épocas pasadas.

En relación con la cultura -digamos mejor *culturas* en plural- de los centros, encontramos el concepto de *clima*, como una concreción más visible de lo que acontece en las aulas, más directamente relacionada con el ambiente de trabajo, o con la convivencia tal como se configura en un momento determinado. Se ha hecho habitualmente la comparación con la parte visible del iceberg, para recalcar los efectos de la cultura como aspecto profundo. Como docentes, tenemos una responsabilidad ineludible en la adquisición de habilidades y herramientas útiles para la consecución de un clima de trabajo que permita una correcta organización de la actividad, al mismo tiempo que el mantenimiento de las relaciones entre compañeros y la disciplina en general. Personalmente, he podido comprobar cómo docentes distintos dan forma a climas de clase muy diferentes, lo que naturalmente redundará en el rendimiento.

Por otro lado, si nos preocupamos por la calidad de la docencia, es porque estamos en relación con unos objetivos guiados por una concepción de la educación que presupone ciertos compromisos. Me estoy refiriendo al **carácter comprensivo** del sistema educativo, que postula una obligatoriedad hasta

los dieciséis años que, por un lado, trae algunos problemas asociados, como hemos visto con Vaello, pero que implica un proyecto político de cohesión social e igualdad de oportunidades. Creo que todos nos enorgullecemos de haber logrado un práctico cien por cien en la tasa de escolarización, pero he podido darme cuenta durante el desarrollo de las prácticas de que no todo el profesorado tiene esta opinión. Algunos estiman que el descenso de la calidad de la enseñanza viene asociado a la presencia en las aulas de jóvenes que no desean estar allí de ninguna manera, o que por sus necesidades específicas de apoyo educativo “rebajan” -en palabras de algunos profesores del departamento de ciencias sociales- el nivel general del grupo-clase, y por tanto cierra algunas posibilidades que antes estaban a su disposición.

Sin entrar ahora en los detalles de esta visión algo trágica del estado de cosas, la experiencia en el centro de prácticas tiene el efecto de producir un enorme aumento de la complejidad percibida por el aspirante a profesor, ya que se encuentra -o al menos ese fue mi caso- sin la posibilidad de alcanzar un diagnóstico firme y definitivo. Podríamos aprovechar para plantear aquí la que sería una *antinomía de la educación*, que hace referencia a la polarización entre el anhelo por la excelencia, y la inclusión de todos en aras de lograr el máximo según el potencial individual. Echeita y Sandoval (2002) dan cuenta de la tensión suscitada por esta decisión ético-política que lucha por poner coto a fuentes ilegítimas de exclusión social, que estarían motivadas más por factores de base -condiciones socioeconómicas-, que por cualidades individuales -méritos, constitución-. Si bien podemos adivinar que casi cualquier docente con vocación haría suyo este postulado, encontramos en los centros a quienes este proyecto parece pesarles como una losa, pues perciben que ha tenido la costosísima consecuencia de privarles de autoridad, de cargarles con trabajo extra y de padecer la consecuente pérdida de motivación por mejorar.

Sin duda asociada a este aspecto que merece nuestra reflexión profunda, encontramos la atención a la diversidad como uno de los pilares de este proyecto educativo de nuevo cuño. Tomlison (2005) nos habla de la necesidad de ofrecer una **educación diferenciada** que trate de aprovechar las capacidades de desarrollo de cada estudiante, lo que no supone sino tomar en cuenta las diferencias individuales a niveles divergentes, como el estilo

cognitivo, la configuración de “inteligencias múltiples” descritas por Gardner (2010), repensándolas para el siglo XXI, y otros factores motivacionales. Pese a que esta tendencia nos parece valiosa, podemos plantearla en la forma de otra antinomia, aquella que pone frente a frente los aspectos básicos del curriculum -propiamente la obligatoriedad- con lo específico, el aprendizaje individualizado en formas y contenidos. Esta tensión, pese a los distintos niveles de concreción del curriculum, no llega a desaparecer, pues en última instancia, se sigue pidiendo al alumno un nivel mínimo de conocimientos y destrezas para la obtención de los certificados académicos que dan acceso a otros estudios o puestos laborales.

No se me escapa el carácter loable de estas iniciativas, que considero deseable incluso, pero que están afectadas por distancias difíciles de superar. No obstante, en mis prácticas he podido captar el beneficio de tales posiciones, al menos de forma parcial, cuando por las circunstancias, ha sido posible establecer con alumnos concretos unas reglas de trabajo adaptadas a sus intereses y potencialidades. Acudiendo a un vocablo hoy en boga, permanezco atento a la *sostenibilidad* de este modelo, teniendo en cuenta el grado de fatiga y desmotivación que he observado entre el profesorado -un equipo ligado al área sociolingüística, por lo que soy más cauto a la hora de extender esta apreciación a otros profesionales-.

En relación con estas preocupaciones, ha sido muy instructivo para mí, dado que realmente no tenía noción alguna al respecto, aprender acerca de la **evaluación formativa**, pues es una manera de obtener un feedback muy valioso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de limitarnos a la obtención de una calificación final, al modo tradicional. Durante mis prácticas, he usado esta idea para tratar de llevar a los alumnos a un aprovechamiento del trabajo realizado en clase y en casa para afrontar con mayores garantías el examen final de la unidad didáctica. El resultado fue muy heterogéneo, pero la conclusión más interesante que extraigo es que esta práctica de continuidad, es en sí misma algo que hay que aprender y establecer como un hábito, si se quiere obtener unos resultados más estables.

Inciendiando en la innovación metodológica que puede ayudarnos a trascender viejos hábitos pedagógicos no sólo ineficaces, sino con frecuencia contraproducentes por enfatizar el individualismo, hemos puesto final a la asignatura aprendiendo algo acerca de las *modalidades cooperativas de aprendizaje*, que autores como Slavin (2002) tratan en su recorrido por las más conocidas. Las ventajas manifiestas de estas actuaciones -en realidad con mucha tradición a sus espaldas- van desde la mayor capacidad de integración individual en el grupo, el aumento de la autoestima, o la colaboración entre pares, hasta la consecución de una mayor cohesión grupal, y el compromiso con el logro de todo el grupo. En esta serie se enmarca también el *aprendizaje basado en proyectos*, que tiene la ventaja de enfatizar en la indagación de los intereses de los alumnos y ser llevado adelante mediante algunas de las múltiples opciones que los métodos cooperativos proveen.

Aunque no he considerado adecuada ninguna de ellas para el desarrollo de la unidad didáctica principal, por tratarse de alumnos muy acostumbrados al trabajo individual que están al final de su recorrido escolar -2º de bachillerato-, sí pienso que es extremadamente interesante, siempre que se plantee como un principio regulador del trabajo en clase, y no una mera ocurrencia transitoria. Las razones para ello es que también hay que aprender a trabajar en equipo, no es algo elemental que pueda desarrollarse de un día para otro, y si queremos superar modos menos estimulantes y comprometidos de enseñar y aprender, hemos de apropiarnos de estos recursos de forma tal que pasen a integrar la actividad cotidiana, con extensiones al resto de la vida. El **aprendizaje por competencias**, al fin y al cabo, pretende lograr que la adquisición de los saberes, las habilidades y los valores sean aplicables, o que como mínimo redunden en favor de las nuevas situaciones pedagógicas, cotidianas o aisladas, que surjan más adelante en la vida del individuo. El objetivo final es aumentar en lo posible la autonomía, de manera que la persona pueda conducirse según sus propios criterios dentro de una sociedad democrática que necesita redefinir continuamente sus compromisos y metas.

Quisiera finalizar este punto aludiendo a la dimensión propia de la *orientación educativa*, que me ha resultado en extremo atrayente durante la realización de mis prácticas. Pese a no contar con las simpatías de algunos docentes, esta

función, en la que se enmarca la planificación de la *acción tutorial*, contribuye a la evaluación de los aspectos psicopedagógicos en juego y a la toma de medidas pertinentes en beneficio de la diversidad de los estilos de aprendizaje y de habilidades que presentan los alumnos. La acción tutorial, a cuyas reuniones de planificación he podido asistir, con mucho provecho, redundo en beneficio de la convivencia en el aula, el desarrollo de la cohesión del grupo, la adquisición de algunas herramientas afectivas y relacionales, o las posibilidades de ayuda mutua y entre alumnos. En definitiva, estamos ante una serie de instrumentos de guía académica, pero también para atajar cualesquiera *necesidades específicas de apoyo educativo*, en lo que constituye una función que se ha ido consolidando y haciéndose imprescindible en las últimas décadas.

3.1.3. Otros agentes educativos y su repercusión en el aula

A veces se ha caído en la creencia de que el sistema educativo, los centros escolares, los planes de estudio, o incluso las actividades extraescolares, son fenómenos aislados, más o menos independientes del resto de realidades sociales, comunitarias, políticas, etc. Quizás haya bastado pararse a reflexionar en un cierto momento, para darse cuenta rápidamente de que, aunque sea con la vieja excusa de “ser alguien de provecho”, el viaje que el infante emprende a tan corta edad, no es por puro placer, simplemente porque sí, sino que tiene unas razones. Esto puede parecer una perogrullada, pero en este ámbito hay muchas cosas que se dan por supuestas, y no siempre tenemos la oportunidad de pensar sus ramificaciones y efectos dentro y fuera de las aulas. La pregunta que se trata de responder aquí es si nosotros, como docentes, somos conscientes de las relaciones que la escuela y el *Proyecto Educativo* de cada centro, guardan con su contexto, con el estado presente y las expectativas de futuro de la sociedad, así como de la importancia que las unidades básicas de socialización de nuestros alumnos, las familias, tienen en el desarrollo de éstos.

Más allá de los temas tratados directamente en clase, centrados en los tipos de familia y en las innovaciones culturales y tecnológicas que la sociedad impone

a la escuela, ha sido la participación activa en las exposiciones de todos los compañeros del Máster, lo que ha dado a esta asignatura un tono especialmente dinámico. Por parejas, hemos preparado una presentación -en nuestro caso acerca de la mediación escolar- de cuestiones que en mayor o menor grado implican una **permeabilidad entre centro escolar y sociedad**, pues en algunos casos, como el nuestro, se trata de incorporar prácticas procedentes de otros sectores sociales, como el mundo de la empresa. La mediación escolar, con la participación más activa de la figura del *alumno ayudante* y del equipo docente, constituye una manera de involucrar a cualquier miembro de la comunidad educativa que dé su consentimiento, en la resolución de problemas derivados de la convivencia o de carácter académico. Supone una forma de responsabilización y toma activa de decisiones, con independencia de la adopción pertinente de medidas disciplinarias cuando procedan. Pude tomar buena nota de los principales postulados de esta práctica en extensión, que se puede ampliar a los programas de tutorización entre alumnos de distintos niveles educativos.

Por otro lado, un aspecto estructural de esta asignatura es que invita a abordar la lectura de documentos extensos, la mayoría en formato libro, que este curso abarcaron cuestiones filosóficas (Marina, 2010), reflexiones acerca de la profesión docente y sus riesgos (Santomé, 2006), o las estrategias comunicativas más óptimas en el aula (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007). Si bien la forma de evaluar estas lecturas resultó un tanto caótica, incluso poco rigurosa, creo que es un modo de hacer entender a los futuros profesores la importancia de la formación continua y la apertura a ámbitos de reflexión que no siempre resultan evidentes por su conexión con la práctica en las aulas. El intercambio de impresiones en torno a estas lecturas, amén del trabajo cooperativo en clase, ha puesto de manifiesto un fenómeno que no por resultar evidente a priori, ha sido para mí menos sorprendente: entre especialidades -ya que el módulo común se ha desarrollado mayoritariamente en compañía de los tecnólogos-, han salido a la luz modos específicos de comprensión de la realidad docente y de lo social en general, con el acento puesto en aspectos dispares. Esta distancia sirve para comprobar que un equipo docente, consciente de la pluralidad de perspectivas que representa entre sus

miembros, puede colaborar para enriquecer mutuamente su aportación al trabajo en el aula.

Volviendo al diálogo sociedad-familia-escuela, éste ha de estar siempre abierto a las necesidades específicas que cada miembro de la comunidad educativa pueda expresar en un momento dado, así como a las necesidades políticas o económicas que puedan tener las instituciones sociales. Pero yo quiero llamar la atención acerca de un aspecto que me parece importante, pero que no siempre se tiene en cuenta como se debe, seguramente porque pasa desapercibido por su carácter insidioso. Me refiero al frecuente llamado a la resolución de problemas que se erigen como “emergencias sociales”, a través del recurso genérico a la educación. Si bien a veces tenemos razones para pensar que, por ejemplo, la *educación en valores* es un instrumento básico de socialización que puede contribuir enormemente a consolidar una convivencia mucho más desarrollada y de largo recorrido, me pregunto si dicho señalamiento no sirve para ocultar -voluntaria o involuntariamente- otras causas globales de sufrimiento, desigualdad e injusticia. A esta cuestión de carácter general podemos sumar los efectos que se hacen notar sobre el docente por la sobrecarga progresiva de funciones y responsabilidades, lo que ha sido descrito bajo el epíteto de *intensificación* (Tejedor, 2004, 138). Creo que es posible formular esta problemática como una antinomia entre los primeros determinantes de la vida en sociedad y sus lógicas de acción -apoyándonos por ejemplo en principios marxistas, como la infraestructura-, y aquellos efectos en forma de valores, prioridades y prácticas sociales, entre las cuales podríamos contar las educativas. Así, algunos buscarían (recalco, de formas un tanto vagas o genéricas a veces) la solución a ciertas patologías sociales en lo que ya de por sí es un efecto de la organización social concreta. Como se ha argumentado, la lucha en torno a la promulgación de la LOMCE es un perfecto ejemplo que ilustra esta colisión de principios.

De todas formas, quisiera matizar la afirmación anterior, dado que no todo en la escuela es *reproducción*, sino que también hay lugar para lo nuevo entre sus paredes. Siguiendo al teórico de la *pedagogía crítica* Henry Giroux (2001), aunque con frecuencia los profesores han sido objeto de sospechas y subestimados en sus capacidades y funciones, es cierto que se ha tendido a la

“proletarización” del trabajo que realizan. Esto significa que han quedado reducidos a gestionar un curriculum en lugar de desarrollarlo críticamente, a administradores del aula en vez de a ojeadores críticos de la realidad. Si no se les otorga el lugar que les pertenece como **intelectuales transformadores**, el futuro del régimen democrático estaría en cuestión, pues dejarían de aportar una actitud reflexiva y activa a los estudiantes. De ahí que podamos decir con esperanza que, si la escuela no da a luz a formas emancipatorias de desarrollo individual y colectivo, no es necesariamente resultado de su estructura básica, sino de su configuración particular en un momento dado. Pero esto no comienza sino por un modelo de formación del profesorado que desde el principio muestre a los aspirantes la importancia de plantearse los *supuestos implícitos* en los planteamientos metodológicos, en las técnicas de investigación o en las teorías educativas específicas.

Para finalizar este apartado, haré referencia a la participación de las familias en el IES Andrés Benítez, cuyo cómputo global es bastante desolador. Diré para situarnos que la asociación del AMPA no constaba en ese momento de un equipo de representantes, por lo que las reuniones periódicas no se estaban convocando. La falta de fondos aportados por las familias es preocupante, mientras que la tasa de solicitud y respuesta a las reuniones de tutoría es escasa. Si bien estos datos irían en sintonía con el contexto del centro (un barrio humilde, cuyos indicadores socioeconómicos vienen descendiendo en los últimos años), no deja de resultar sorprendente la desidia general que alumnos y profesores testimonian acerca de esta dinámica. Como he tratado de reflejar, la vida de un centro va mucho más allá de la jornada escolar, por lo que las posibilidades del instituto a la hora de ofrecer a sus estudiantes una educación de calidad, decrece significativamente sin una comunicación fluida con las familias.

3.2. Los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje (módulo específico)

En este capítulo vamos a integrar las consideraciones comentadas hasta ahora en torno al módulo específico, conformado por las asignaturas de “Aprendizaje

y Enseñanza”, “Complementos de Formación” e “Innovación Docente e Iniciación a la Investigación”, todas desde la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía. El conductor principal de este módulo ha sido el Dr. Francisco Traverso, con quien iniciamos esta andadura y quien se estableció como figura de referencia en lo que a la discusión curricular, didáctica y epistemológica se refiere. Ha supuesto la primera toma de contacto para la mayoría de nosotros con la experiencia profesional de largo recorrido de un docente que ha pasado no solamente por las aulas, sino también por la dirección de un centro. El **espacio reflexivo** que hemos abierto entre todos en este lugar ha sido de una profundidad única a lo largo del Máster, y a partir de ella hemos podido obtener los recursos necesarios para afrontar el desarrollo de las prácticas y los demás requisitos académicos y disciplinares que formula este programa de estudios.

Por otro lado, es desde este ámbito que formamos el grupo de alumnos de referencia en torno a la especialidad, dentro del cual he tenido la oportunidad de compartir experiencias, expectativas, incertidumbres e ilusiones. He podido darme cuenta de que los alumnos que hemos recalado en esta especialidad compartimos algunos rasgos y opiniones característicos que otorgan un sentido de comunidad y visión de la educación conjuntos. A partir de éstos, cada uno hemos ido evolucionando en nuestras posiciones y ampliando las perspectivas que teníamos acerca de nuestro futuro como docentes y del tipo de profesional que queremos ser.

3.2.1. Historia y naturaleza del conocimiento científico de la especialidad en relación con su importancia para el alumnado del siglo XXI y el mundo contemporáneo

Seguramente, el primer motivo para la reflexión cuando acabamos de iniciar nuestra formación como profesores, versa sobre nuestra función en general, el papel que vamos a desempeñar. Vamos a ir, como hasta ahora, comentando detalladamente en qué consiste éste, pero antes que nada merece la pena pensar, recurriendo parcialmente al rol tradicional de “guardianes” o “transmisores del saber”, de qué se trata cuando decimos que enseñamos tal o

cual cosa a los estudiantes. Pero no basta con remitirse simplemente al presente, sino que para comprender las forma en que la práctica docente se desarrolla actualmente, es preciso dirigir la vista hacia atrás, para aprender acerca del desarrollo del que hoy es un sistema educativo universal y gratuito. Lejos de consistir en un proceso gradual y homogéneo, hemos comprobado que en nuestro país siempre han existido **tendencias opuestas** en cuanto a la instrucción de los jóvenes se refiere, y más de un episodio reaccionario, como durante la época franquista (Sáez, 1999).

Prestando atención al curriculum, tal y como está desarrollado por la LOMCE, nos hemos acercado a los contenidos según su distribución por los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato. Naturalmente, la materia sobre la que se ha puesto más énfasis es *Geografía e Historia*, pero también hemos hecho la correspondiente parada en el campo de la *Filosofía*. Esto nos ha servido sobre todo para comprender -además de cómo se van desarrollando según su dificultad y valor propedéutico-, su ordenamiento en la normativa correspondiente, que hemos de acostumbrarnos a manejar con soltura para estar al día de los frecuentes cambios legislativos y preparar nuestra programación cuando sea pertinente. Hablamos pues de contenidos de enseñanza-aprendizaje, que nos hemos ejercitado en distinguir según las denominaciones de *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales* -que han ido cediendo protagonismo normativo en favor de las competencias clave, como piedra de toque del curriculum educativo.

Creo que, cuando hablamos como generalmente hemos hecho, de la materia de Historia, la gran discusión acerca de los fundamentos de dicho saber, se ciñe al apartado de los “hechos”, como realidades comprobables, en el sentido de verificables, ciertas, fácticas. Aunque la relación del conocimiento que producen y desarrollan disciplinas como la Historia o la Sociología con el método científico, es muy discutida por no estar exenta de problemas y desajustes con los medios y exigencias de las ciencias en sentido clásico (González Gallego, 2002), hoy es preciso que tratemos dicho saber con todo el rigor que nos proporciona aquél, siempre que sea posible. Como hemos visto en clase, los objetivos curriculares contemporáneos hacen un especial énfasis en el respeto por dotar a la práctica educativa de unos contenidos fiables y de

calidad, que idealmente han de estar apartados de interpretaciones sesgadas o tendenciosas.

Quizás uno de los mayores obstáculos en la consecución de dicho objetivo, sea la gran significación que los contenidos de las ciencias sociales -y sus articulaciones filosóficas-, por estar referidos a lo político, lo cultural y el orden general de la convivencia, tienen para todos nosotros, pues difícilmente pueden ser abordados mediante la que podríamos considerar una visión neutral. Después de todo, el acercamiento al **conflicto de intereses** que efectúan ciertos componentes del curriculum, ha sido ampliamente documentado y discutido en clase, llegando incluso a manifestarse en alguna discusión sostenida entre compañeros acerca de un acontecimiento concreto. Es un logro darse cuenta de que este problema es en última instancia irresoluble, y que es más idóneo pensar en otros términos que dejen parcialmente de lado el excesivo protagonismo de los contenidos, que han ido paulatinamente sobrecargando el curriculum académico. Este fenómeno es más importante de lo que a priori pudiera pensarse, pues tiene efectos constrictivos en las posibilidades de innovación metodológica en el aula.

De ahí que nuestro siguiente tema de estudio fuesen los ámbitos competenciales, que han sufrido un desarrollo notable desde su implantación hace más de una década. Si bien mediante el constructo de la *competencia*, se quiere facilitar la homologación de la formación a nivel europeo, además de dar un impulso a la educación y la empleabilidad del siglo XXI en términos de *saber, saber hacer y ser*, Gimeno Sacristán (2008, 12s.) advierte acerca de la contradicción de un programa ambicioso de reforma que, sin embargo, no contempla la modificación de “las estructuras, instituciones o la cultura que domina actualmente en la enseñanza”. Constituiría entonces una suerte de antinomia entre dos principios divergentes: la ordenación curricular, especialmente en el ámbito de la evaluación, y el paradigma organizativo y funcional de los centros educativos, que imponen serias trabas a la realización con garantías mínimas de estos cambios (como por ejemplo la *ratio* alumnos-aula o el sistema numérico de calificaciones).

Siguiendo estos ejemplos, ha sido a través de la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza” dedicada a la especialidad, como hemos ido adentrándonos en los detalles más finos del **proceso de enseñanza-aprendizaje**. Otro aspecto en el que se ha hecho hincapié, muy oportunamente a mi parecer, ha sido la *metodología*, pues como la experiencia de algunos docentes parece indicarnos, se hace más y más necesaria la introducción de novedades, o al menos de nuevas formas de estructurar las sesiones y trabajar los contenidos. Como veíamos en el apartado dedicado al desarrollo de la personalidad, las motivaciones diversas de los alumnos para mantener la atención o trabajar en clase, dependen de una serie de factores que, en cualquier caso, han conducido a una progresiva pérdida de influencia del profesor.

Según el nivel educativo del que hablemos, la disposición del alumnado tiende a ser menos entregada, por lo que es preciso elegir bien cómo, cuándo y con qué finalidad introducimos un contenido o evaluamos. Una discusión que ha causado no pocos problemas entre los compañeros es la epistemológica, en línea con los presupuestos del modelo constructivista. Comprender cómo esa construcción se lleva a cabo nos ha exigido adentrarnos en los vericuetos de los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget (1969) comentados más arriba, o comprender la noción de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1996), para obtener algunas claves de la idoneidad secuencial de los avances en el aprendizaje. Asimismo, otros autores como Bruner desarrollaron importantes teorías acerca del aprendizaje “por descubrimiento”, que propugnaba el hallazgo espontáneo de relaciones conceptuales por parte de los alumnos. Por su parte, Ausubel propugnó una modalidad de aprendizaje “por recepción” potenciado por la búsqueda de significado, tanto en su vertiente lógica, como psicológica (González Gallego, 2002, 32ss).

Pienso que la discusión acerca de las ideas previas o la práctica en clase de dinámicas ensayadas por el profesor en su día a día, han contribuido a complementar nuestra percepción acerca de la complejidad de la didáctica y la necesidad de ejercitar una reflexión profunda sobre lo que acontece en el aula.

3.2.2. El currículum prescrito y estrategias de intervención: valoración, dificultades y recomendaciones

A lo largo de la asignatura de “Aprendizaje y Enseñanza”, así como en “Complementos de Formación”, hemos prestado atención a la noción de *currículum*, tal como figura en el artículo 6 de la LOMCE: “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”. La amplitud del concepto, que ingenuamente tomaba yo al inicio, más en el sentido de *temario o cosas que hay que saber*, llega pues hasta alcanzar los límites del sistema educativo, el proyecto educativo de cada centro, la programación general anual, la programación de departamento o la de aula (Abad, 2004, 183s.). De este modo, todo lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esté o no especificado, previsto o imprevisto (currículum oculto), forma parte de eso que llamamos currículum.

Aparte de conocer qué contenidos dan forma al currículum a través de los niveles educativos, hemos podido practicar una multitud de técnicas de diversa finalidad para aplicar en el aula en momentos diferentes de la unidad didáctica -introducción de contenidos nuevos, desarrollo, evaluación-. Como vengo señalando, la mayoría de estas acciones están pensadas para las materias de Geografía e Historia, pero también pueden servir para Filosofía y afines, pues de hecho he puesto algunas en práctica dentro del aula. Ejemplos de actividades que me han parecido especialmente relevantes -aunque más aptas para niveles educativos inferiores- son los concursos mediante la aplicación de las TIC, las dramatizaciones o la grabación de programas radiofónicos. Lo que se persigue con la práctica de esta metodología, a mi juicio muy acertadamente, es lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté mejor articulado por momentos separados, que logren hacer más ameno su desarrollo, además de facilitar la participación y motivación del alumnado.

Entrando en detalles acerca de los **procesos motivacionales**, tan necesarios a la hora de poner en marcha los mecanismos afectivos que intervienen en la disposición hacia el aprendizaje, Andrés (2011) nos muestra cómo *dar motivos* al alumno para hacer el esfuerzo que el estudio implica, supone atender a una triple dimensión de la significatividad (qué), la forma (cómo) y lo personal

(quién). Parece que hemos de aceptar, extendiendo esto a la materia filosófica, que el contenido propuesto, por innovadores que sean los métodos para su introducción, no siempre logra “integrarse dentro de la esfera de sus intereses particulares, condición que se ha comprobado resulta ser esencial a los fines de motivar el gusto y el aprendizaje por la historia” (Andrés, 2011, 11s.). No obstante, su correcta elección sí parece tener un efecto positivo en lo que a la dinámica general en el aula se refiere, amén de la autopercepción de la valía personal y el sentido de eficacia de los estudiantes. En el desarrollo de la unidad didáctica en torno a Nietzsche, se evidenció que, partiendo de una aparente irrelevancia de cara a lo cotidiano de estos alumnos, algunos de ellos fueron capaces de involucrarse activamente al lograr relacionar los contenidos con ciertas metas e intereses propios.

Como hemos de buscar de forma continua las posibilidades de innovación que plantean nuevas -o no tanto, como vamos a ver- actividades y métodos, en la asignatura de “Complementos de Formación” se ha dedicado una especial atención a **ampliar el sentido práctico de la enseñanza-aprendizaje** de la Historia (lamentablemente, de nuevo a costa de dejar al margen a la Filosofía). El propósito fundamental de las sesiones ha sido doble: por el lado de la Historia, aprender la posibilidad de articular la exposición de los contenidos a través de enfoques específicos -ecológico, globalizado, de género-; por el lado de la Geografía, explorar los requisitos -incluyendo una sesión práctica de salida al Pinsapar de Grazalema-, para la realización de un itinerario pedagógico.

En el primer caso, si bien las sesiones expositivas han sido algo tediosas por su ritmo lento y uniformidad, hemos llegado a comprobar que el abordaje de tal o cual episodio histórico, o toda una dinámica epocal, es posible desde diferentes ángulos. Tomando los mencionados enfoques, un contenido puede trabajarse haciendo énfasis en ciertos aspectos transversales, como son la corriente globalizadora, los estudios de género (Luque, 2016) que permiten comprender más en profundidad el papel de la mujer, o la perspectiva ecológica, que trata preocupaciones de primer orden de cara al presente y futuro de nuestros recursos y patrimonio natural. Durante las exposiciones, preparadas de un modo multidisciplinar, ya que cada integrante se hacía cargo

de un enfoque, se ha puesto en juego esta visión plural que figura hoy como uno de los objetivos más importantes para una educación comprensiva y crítica (Santomé, 1994). Sirviéndonos de las adaptaciones convenientes, podemos aplicar esta idea a la enseñanza de la Filosofía, pues no deja de representar la variabilidad y confrontación de discursos de diferente sesgo.

En lo que respecta a la Geografía, ha constituido quizás la parte más lúdica del Máster, en cuanto se ha trabajado la realización de una metodología con mucho potencial, pese a contar ya con más de un siglo de recorrido. El itinerario pedagógico, ya descrito y desarrollado por autores vinculados a la Institución Libre de Enseñanza (Jiménez, 1984), o más recientemente (Delgado y Ojeda, 2007), es una herramienta de gran potencial pedagógico por varias razones. La primera es que, partiendo del concepto de *paisaje*, constituye una experiencia viva del entorno, haciendo partícipe al alumno de su configuración en términos de relieve, fauna, flora, huellas arqueológicas y otras dimensiones. Por esta razón, supone una aproximación multidisciplinar al conocimiento de la Geografía, como punto de encuentro del espacio natural, la biología, la botánica, la zoología, el conocimiento del suelo y el clima, el factor humano, con su impacto observable sobre el paisaje, etc.

La excursión realizada al Pinsapar de la Sierra de Grazalema fue una experiencia que me demostró la capacidad didáctica de esta herramienta, pues realmente da pie al comentario y a la observación de estos niveles imbricados en el paisaje. Otro punto a favor de esta iniciativa es que nos sirvió para poner un acento más distendido, cambiando la dinámica habitual de la asistencia a clase y fomentando entre nosotros una convivencia más profunda, que dio lugar a que compartiéramos algunas impresiones que normalmente quedan silenciadas. Naturalmente, este efecto es análogo al que se produce en un grupo-clase que realiza una investigación o resuelve una serie de tareas propuestas por el docente en este contexto, que hoy en día puede muy bien complementarse con el uso adecuado de las TIC (Sánchez, 2015).

La visión general tras cursar la asignatura de “Complementos de Formación” es que existe un acervo metodológico muy rico a la hora de desarrollar el curriculum correspondiente a las ciencias sociales -extensible parcialmente al

ámbito de la filosofía-, poniendo énfasis una vez más en lo interdisciplinar y la idoneidad de llevar a cabo un esfuerzo cooperativo entre profesionales. Como veremos en el próximo apartado, hemos de estar atentos e informados como docentes sobre el uso de estas prácticas, que pueden suponer un aumento significativo de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, si se planifican y ejecutan de manera adecuada, considerando la diversidad y necesidades específicas en el seno del grupo.

3.2.3. El trabajo innovador e investigador del docente en el aula: posibilidades, necesidades, explicaciones

La última parada en el espacio del módulo específico correspondería a la asignatura de “Innovación Docente e Iniciación a la Investigación”, en la que nos hemos centrado en reflexionar acerca de las posibilidades de mejorar nuestra práctica educativa y de cómo obtener conocimientos útiles para tal propósito. Para entonces ya manejábamos una serie de interrogantes acerca de lo factible de esta misión, más si tenemos en cuenta las primeras experiencias vividas durante las prácticas, que en mi caso no arrojaban un resultado notable en lo que se refiere a este aspecto. Lo que vi en clase correspondía más bien a modos tradicionales de ejercer la docencia, sin estímulos nuevos para que cada alumno ejercitara su potencial de aprendizaje y desarrollo personal. De este modo, si queremos hacer algo más que lo que habitualmente se hace, o al menos intentar dar a nuestros alumnos algunas oportunidades adicionales de estudio que redunden en un mejor rendimiento académico, debemos estar al tanto de lo que significa innovar y explorar nuevos métodos didácticos. El sentido último de esta mejora viene dado no solamente por la evidencia del desajuste que siempre ha existido entre la práctica docente y la respuesta de algunos sectores del alumnado, sino por las **exigencias que presentan las nuevas generaciones**, que como estamos viendo van siendo cada vez más refractarias a los abordajes tradicionales.

En este sentido, Porlán (1987) se preocupa por las competencias profesionales del docente, de cara a hacer más coherente su labor con los principios pedagógicos que desde la LOGSE se han asumido -como el aprendizaje

constructivista, el rol que juega el error en la formación del conocimiento, los aspectos comunicacionales y sociales o la importancia del compromiso con la actitud científica-. De ahí que prefigure las características de un docente ajustado a dicho perfil profesional, que define como el *docente investigador*, que necesariamente ha de poseer un conocimiento expreso acerca de los procesos y factores más significativos que intervienen en el aula, en aras de trabajar en su perfeccionamiento.

De ahí que tengamos presente lo ya recorrido hasta ahora, en la forma de evolución socioemocional del alumno, la significatividad del aprendizaje, las relaciones del dispositivo educativo con la complejidad social que lo acoge y le da forma, o los métodos de *autoevaluación* de la práctica docente, que nos señalarán en última instancia la pertinencia de nuestros intentos por añadir valor a lo que hacemos. Podríamos resumir la fórmula como la búsqueda de una mejora sostenida de la práctica educativa, siendo prudentes pero inquietos, tomando **la docencia como un reto constante**. Y lo más importante es, quizás, atenernos a los pequeños entornos, a los niveles *micro* que representan el centro, el aula, los alumnos tomados separadamente y todo lo que funciona como momento intermedio, desde la programación, hasta el Proyecto Educativo, pasando por el grado de coordinación del equipo docente. El sentido de esta restricción consiste en no confundir los aspectos normativos más amplios, vinculado a la *reforma*, con el cambio accesible según la visión, el compromiso ético y las ganas de evolucionar con el centro de cada docente (Carbonell, 2001).

Me preocupa el grado de cohesión real que los equipos docentes puedan experimentar, da cara al consenso a la hora de introducir mejoras pedagógicas consistentes. Pues como se ve cuando se atiende a las tendencias más resistentes al cambio, casi cualquier introducción significativa en la metodología u organización del aula que podamos imaginar, pasa por la cooperación y el acuerdo entre un amplio grupo de profesionales. Por lo que he aprendido en mis prácticas, no hay mucho espacio para Quijotes, pues las habilidades generales que precisamos trabajar con nuestros alumnos, no se desarrollarán convenientemente si no las asumen como un requisito y una herramienta de interés general para su estudio. Tal fue el caso de la realización de tareas

individuales de investigación en casa, para la que encontré un nivel más bien pobre en la mayoría de los alumnos, que interpreté como falta de costumbre o de confianza por parte de los docentes para entrenarlos de un modo sostenido. Por lo general, no percibían el desarrollo de habilidades autónomas como una meta lograble por parte de un alumnado que, por otro lado, no gozaba de la estima general del profesorado.

Las “buenas prácticas” docentes,⁴ implican la adquisición de competencias profesionales que a su vez den sustento a los procesos de aprendizaje por competencias. Éstos vienen a sostener un desarrollo educativo que permita a los futuros ciudadanos relacionarse con el saber no de forma enciclopédica, sino dinámica y solvente, adaptándose a sus necesidades permanentes o casuales. Durante mi experiencia en el centro de prácticas, la actitud que describen Carbonell, Porlán y otros, no ha hecho su aparición de un modo brillante. Creo que lo más justo es reconocer que existe un debate interno, al menos a nivel de departamento, pero que en la práctica son pocos los esfuerzos que los docentes dedican a introducir innovaciones de cara a la consecución de una mejora educativa. Para más inri, se daba la circunstancia de una rotación total de personal para el curso próximo, por lo que, a mi parecer, la motivación para meditar propuestas eficaces era escasa. Sí es cierto que hay una clara conciencia de que, si cualquier nueva medida no se planifica de forma colectiva, tiene pocas posibilidades de prosperar, lección que extraigo de este asunto.

Asimismo, las propuestas provenientes de los órganos de gestión o el departamento de formación, evaluación e innovación, cuando carecen de los **cauces democráticos deseables** -según la queja que algunos profesores compartían-, generan un sentimiento negativo entre el profesorado, que tiende a la reacción frente a nuevas metodologías. Este malestar docente, real o ficticio, se ve en ocasiones alimentado por la percibida distancia entre los

⁴ Cfr. *Buenas prácticas de innovación educativa. Documento de trabajo del Plan VE*. Junta de Andalucía. Conserjería de Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/3e804d95-9e06-4003-9d70-b864fd33af59>

postulados de la universidad y la realidad de la escuela, otro vector antinómico más. Carbonell abre una puerta a la esperanza al asegurar que el conflicto es el motor del cambio, que lleva a la consecución necesaria del acuerdo entre culturas profesionales dispares. Una fórmula hegeliana con la que coincido a grandes rasgos, siempre que entendamos el conflicto como una situación a la que se le da un valor declarado, es decir, que no cae meramente en el enquistamiento “desinteresado”.

De todas formas, para nosotros que estamos empezando, y que aún apenas hemos dado cuenta de lo que es más o menos idóneo a la hora de desarrollar nuestro trabajo dentro y fuera del aula, es importante contar con algunos referentes acerca de la actividad investigadora, considerada ahora formalmente. Aunque es manifiesta la distancia existente entre escuela y universidad a la hora de enfocar las prácticas educativas, así como acerca de la rigurosidad del planteamiento de las investigaciones en el aula, podemos establecer un nexo entre las culturas de ambas instituciones, que mutuamente pueden contribuir a mejorar la actuación de los docentes. En clase hemos visto cómo plantear y enfocar una investigación educativa en función de nuestros objetivos y necesidades, amén de los rasgos específicos de las poblaciones escolares que vayamos a someter a estudio.⁵

Esto es muy útil porque no todos los aspirantes a docentes tenemos la formación en metodología científica básica, ni es inmediatamente evidente qué caminos pueden resultar más útiles para nuestros propósitos. En nuestro caso, escogimos como tema de investigación las ideas previas de los alumnos de 1º de bachillerato respecto a la asignatura de Filosofía, que nos pareció estar escasamente documentada hasta el momento, reduciéndose en la práctica a un intercambio más bien breve en el aula que no deja entrever gran cosa, o a lo más a la administración de una prueba de pre-evaluación. Esta impresión

⁵ Me ha llamado la atención la entrevista a C. Yowell, una investigadora que se manifiesta en contra de experimentar en el aula, prefiriendo entornos más controlados. Torres, A. (29 de mayo de 2017). “Los colegios no son lugares para probar nuevas metodologías”. *El País*. Recuperado de

http://economia.elpais.com/economia/2017/05/19/actualidad/1495216654_645971.html

provenía de lo observado en nuestro primer período de prácticas, y en las indicaciones obtenidas por el equipo docente del departamento de ciencias sociales. Inclinandonos por lo cualitativo, planteamos un diseño experimental basado en entrevistas abiertas para obtener información acerca de las concepciones que los estudiantes de dicho nivel educativo poseían en los tiempos previos a cursar su asignatura. Con la experiencia completa en el aula, ahora podemos decir que se trata de un diseño experimental apropiado en sus fines, si bien puede estar algo más afinado de cara a la consecución de éstos.

En términos generales, creo poder afirmar que la docencia de la Filosofía necesita hoy de un serio **replanteamiento metodológico, didáctico y epistemológico**, pues parece que el sentido percibido de su utilidad y conveniencia es cada vez más difuso. Por mencionar un aspecto de relevancia, creo que va siendo cada vez menos interesante la labor arqueológica de recuperación de autores y doctrinas, debiendo ésta ser reconducida hacia el desarrollo de capacidades críticas enraizadas en el presente, por mucho que éste sea fruto de la reflexión pasada. Un posible obstáculo a este desplazamiento estaría representado, a mi juicio, por la existencia de una serie cada vez más nutrida de materias que abordan transversalmente las articulaciones ético-políticas de nuestra contemporaneidad, ganando terreno a la filosofía como reflexión dedicada a los modos de ser y estar en el mundo global de hoy.

3.3. La optatividad y las actividades complementarias

Voy a empezar el apartado dedicado a la asignatura optativa refiriéndome brevemente al momento de su elección, que es la matriculación. Comprendo que por cuestiones de organización ha de ser de tal modo, pero el decantarse por una u otra materia cuando aún no se conoce apenas nada de lo que se va a ver en el Máster -o más precisamente, la posición que uno va a ir adoptando-, puede llevar a decisiones precipitadas o no todo lo óptimas que podrían ser en caso de tener el tiempo suficiente para evaluar aquellos aspectos que más nos interesan. En mi caso, no pude matricularme en la asignatura dedicada a las TIC, que en principio me parecía atrayente, por falta de plazas, por lo que me

decanté por “Ciencia, Tecnología y Sociedad”. A posteriori resultó una sabia decisión, por estar dedicada a unas prácticas muy interesantes, con proyección para la filosofía y el trabajo cooperativo entre docentes.

El enfoque CTS es fruto de la reflexión filosófica, sociológica y antropológica respecto al papel que la ciencia como práctica discursiva y producción de saber, juega en una sociedad concreta. Supone un enfoque que progresivamente se fue haciendo necesario, según los desajustes entre la actividad de la ciencia y las derivaciones políticas de las sociedades occidentales, se mostraban progresivamente más amplios. El desarrollo de la ciencia y de su aplicabilidad tecnológica, tiene consecuencias importantes a nivel social y ético, que hay que abordar de la manera más profunda y seria posible, evitando caer en los reduccionismos. Es lícito ejercer un control democrático sobre sus objetivos prioritarios, evitando una separación del interés general, o un abuso flagrante por parte de empresas multinacionales que, al margen de los gobiernos, empiezan a controlar en ocasiones sectores completos de la actividad investigadora, como es el caso de las compañías farmacéuticas.

Adicionalmente, el desarrollo tecnológico, especialmente en lo que respecta a la obtención y uso de la energía, ha provocado paulatinamente una crisis ambiental, extensible a la vida humana por cuantas consecuencias se derivan de ella, que hace preciso poner coto a determinadas opciones de futuro vinculadas genéricamente al "progreso". Por lo ya dicho, estamos ante un campo de estudios originalmente multilateral, que se basa más en el diálogo entre disciplinas, que en las visiones aisladas sobre los objetivos y necesidades de cada una por separado. La visión que subyace se caracteriza por ser holística, uniendo el aspecto humano y cultural al avance y sofisticación de la ciencia.

Por supuesto, esto tiene importantes **aplicaciones en la educación secundaria**, pues no hemos de olvidar que los objetivos prioritarios de dicha etapa educativa son los de dar forma a un sentido de ciudadanía que no está completo sin un conocimiento general de estas problemáticas (Cuevas, 2008). Como hemos visto, ser ciudadano hoy es también saber orientarse en las

coordinadas del saber científico y las necesidades más urgentes de la sociedad, valorando con acierto las ventajas y desventajas éticas, ambientales o económicas de los diferentes programas de inversión e investigación científica.

Claro que el establecimiento de las oportunas conexiones entre ámbitos, exige por principio una coordinación eficaz entre los departamentos didácticos, al menos entre aquellos comprometidos con el enfoque CTS. La correcta temporalización y ajuste cronológico, en el desarrollo de proyectos de investigación o de resolución de problemas, es un requisito imprescindible para que los alumnos capten mediante su actividad, esta red de relaciones que tratamos de hacer explícitas. El aprendizaje por competencias se marca precisamente dicho objetivo, cruzando progresivamente las líneas delimitadoras de los contenidos curriculares de tal o cual materia.

En lo referente al trabajo realizado en grupo en la asignatura de Ciencia, Tecnología y Sociedad, creo que se ha logrado comprender el sentido de dicha perspectiva, pues hemos practicado la coordinación entre nosotros para otorgar coherencia a un plan de trabajo que de otra manera quedaría fragmentado e incoherente. Más que limitarnos al diseño de una programación propia de cada materia, en relación con el tema elegido, hemos tratado de encontrar formas de imbricar los contenidos para facilitar la aprehensión de esta manera de enseñar y aprender. La intención es **trascender lo disciplinar**, para obtener herramientas analíticas de calado, que permiten la conformación de argumentos y propuestas de toda índole, valiosas por su comprensividad. Estaríamos aproximándonos a un nivel de desempeño intelectual alto, gracias al acercamiento a la realidad aprehendida como un todo, en lugar de caer en el compartimento de tal o cual constelación de sentido y orden (física, política, filosófica, económica, etc.).

No obstante, pienso que probablemente, durante la aplicación en el aula, encontrásemos problemas más o menos importantes para comunicar a los alumnos (dependiendo del nivel educativo y de madurez de éstos) el sentido de nuestra propuesta y sus potencialidades. El grado óptimo de transmisión de este programa radicaría en apuntalar una educación en valores, que, de nuevo,

cae con frecuencia en el error lamentable de quedar al margen de las materias como tales. Está demasiado arraigada la idea de que cada cosa tiene relación consigo misma, resultando oscuro e inmotivado el interés por extender sus ramificaciones, siendo los estudiantes quizás muy propensos a enfocar su trabajo de este modo.

A la hora de presentar la asignatura, yo haría más énfasis en su campo de estudio y articulación, pues me ha parecido percibir que a algunos compañeros les ha resultado algo difícil de comprender, pues creen que sólo es de interés para matemáticos, físicos y tecnólogos, como si cayera por fuera del ámbito de interés de las demás especialidades. Esto indicaría una comprensión deficiente, que puede ser corregida mediante la puesta de ejemplos de aplicación del enfoque CTS, en lugar de pasar directamente a la elaboración de proyectos por grupos. Si se hiciera lo anterior, probablemente esta tarea principal sería más fructífera, o afrontaría menos dificultades.

Realizando un primer enlace con el apartado siguiente, creo que la optatividad en el Máster puede funcionar como una ventana a la *formación continua*, demostrando a los futuros docentes que aún hay mucho que ver. Las posibilidades de ampliar el rango de intereses y habilidades de cada uno que ofrecen estas temáticas, en función de las necesidades personales, son siempre bienvenidas en una profesión que requiere de un continuo perfeccionamiento y reflexión.

4. CONCLUSIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Llegado el momento de concluir, tengo la sensación de haber expresado algunas de las ideas trabajadas sin apenas entrar en detalles, como si el espacio disponible fuera escaso, y la experiencia vivida demasiado basta. Estoy muy contento por haber alcanzado los objetivos propuestos y ver cómo se abre ante mí la perspectiva de un futuro profesional que, no por ser un espacio tradicional, deja de suponer un auténtico desafío a la hora de encontrar el **mejor ajuste posible para la idiosincrasia de cada uno**. Las razones de

esto son evidentes: la educación es un sistema vivo de relaciones, necesidades y demandas provenientes de los miembros que forman la comunidad educativa, que están en continua renovación. Por ello, me queda el convencimiento de que el ingreso en este mundo es sólo un importante primer paso que necesita venir acompañado de ulteriores esfuerzos por completar día a día una formación que afronta nuevos retos.

Como hemos visto en las páginas anteriores, los contextos educativos que se han ido configurando en el presente son significativamente distintos de versiones anteriores, más o menos conocidas por aquellos que, como yo, sobrepasamos la treintena. Por lo que hemos visto y oído en el transcurso de estos meses, cada vez son menos las herramientas y visiones tradicionales que siguen siendo de aplicación en la actualidad. De forma aparentemente súbita -cuando uno ha estado al margen de la escuela durante tantos años, claro-, todo requiere de un aire renovador que sepa responder a la posición de ese nuevo educando del siglo XXI. Incluso me atrevería a decir que esta proclama puede llegar a ser agobiante, formando un cierto pesimismo alrededor de lo que los docentes saben hacer y hacen día a día, aumentando la sensación de insuficiencia, o lo que es peor, de resistencia al cambio.

En cierto modo, es como si aprendiéramos más acerca de lo que no debemos ser, que, en términos positivos, como profesionales. Tengo por tanto la sensación de que me encuentro con una realidad en la que conviven pautas de acción que van quedando progresivamente inservibles, con promesas más o menos firmes de renovación, que sólo a costa de un tremendo esfuerzo por parte de todos los agentes educativos pueden llegar a materializarse. Este panorama no debe llevarnos a engaño: las cosas siguen funcionando, los alumnos aprenden y promocionan, desarrollan vocaciones y proyectos de futuro. Pero hoy todo lo invade ese **sentimiento de agotamiento**, de contradicción, o incluso de falta de sentido, y la escuela no iba a ser menos. En tiempos de deriva política y social, algunos señalan la educación como una tabla de salvación para superar las dificultades actuales y dar forma a no sabemos qué futuro. La educación seguirá evolucionando, sin duda, pero la clave estará en qué compromisos y qué renunciaciones -porque también hay que

saber dejar a un lado, rendir algunas plazas- se harán efectivas y guiarán los nuevos proyectos.

Afortunadamente, puedo constatar un importante desarrollo de mis concepciones previas, mucho más simples y carentes de profundidad. Debo decir que en un inicio era más bien escéptico ante este programa de fundamentos básicos de la pedagogía en nuestro país, tan denostado en varios frentes. Para mí significa hoy un **prólogo**, una mirada hacia lo que podríamos definir como el estado de la cuestión, un marco conceptual, una reseña de la praxis habitual, unas pinceladas acerca de las actitudes que se dan dentro y fuera de las aulas. Queda entonces en nosotros la conciencia de tener por delante un continuo esfuerzo por desarrollar nuestros conocimientos, estando al tanto de las innovaciones pertinentes que van surgiendo y de nuestra necesidad de ajustarnos al nuevo sujeto educativo, con sus particularidades afectivas, sus intereses y las perspectivas que el mundo laboral le ofrece o le niega.

Considero que el MAES constituye un esfuerzo destacable por parte de los poderes públicos y los representantes educativos por otorgar una formación inicial progresivamente de mayor calidad a los nuevos aspirantes a docentes. Pese a que por lo general existe un sentimiento -matizado conforme avanza- de superficialidad o de tratarse de una mera molestia en el camino, llegando ahora al final del recorrido, tengo el convencimiento de comprender mejor no sólo de qué se trata cuando hablamos de educación, sino de qué es lo que yo puedo aportarle, **qué tipo de papel puedo desempeñar**. Ese descubrimiento no sería posible sin compartir tantas horas con futuros colegas de profesión y sin el consejo de tantos profesionales cualificados, cuya experiencia es invaluable para nosotros.

Quizás por mi talante natural, no soy muy dado a las manifestaciones cargadas de optimismo que a veces se dan entre compañeros, especialmente aquellos provenientes de instancias universitarias. Tampoco me gusta el derrotismo o el conformismo que tiende a disfrazar la falta de interés o de ambición. Sí creo que en el presente existe, como he comentado arriba, una tendencia extraña a sobrecargar el fajo de la educación, como receta que hay que hallar a toda

costa para dar solución a problemas sociales que arraigan en un buen puñado de causas que se sitúan mucho más allá de aquella. Seguramente mi perfil docente se corresponda con el que Alonso o Tejedor califican de “crítico”, porque me gusta tener claro los determinantes estructurales del sistema educativo, traspasando el ámbito inmediato de la actuación individual.

Pienso que hoy, más allá de obtener la formación adecuada en didáctica, psicología y normativa, un profesional de la enseñanza ha de asomarse con decisión a un mundo que palidece sin rumbo. Seguir formando a ciudadanos que no pueden saber hacia qué oriente se dirige su nave, guiados por principios que se hacen sospechosos de seguir apostando por un orden sociopolítico que ya anuncia su disolución. Ésta es tal vez una proclama exagerada, que sencillamente pretendo lanzar como base de un estado mental, que ha de conducir a un desempeño educativo más centrado en la capacidad de emitir nuevas respuestas que en reproducir viejos patrones. No es un llamamiento revolucionario, sino una fórmula propedéutica que, como tantas veces hemos discutido, requiere la identificación de los estados más problemáticos o urgentes, tanto a nivel de centro como normativo o económico.

Dado que, ahora que damos nuestros primeros pasos, debemos con toda seguridad centrarnos en conservar la cercanía con el trabajo a pie de campo, permaneceremos atentos a lo que falta en nuestro haber, que es mucho, al igual que el deseo de aprender y enseñar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, J. J. (2004). Características de los nuevos currícula. En Instituto Superior de Formación del Profesorado, *Didáctica de la Filosofía*, pp. 181-237. Madrid: Secretaría General Técnica.
- ALONSO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (228), 70-74.
- ANDRÉS, J. G. (2011). Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO. *Revista Clío* (37). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n37/articulos/garcia2011.pdf>
- CASTELLÀ, J. M., COMELLES, S., CROS, A., y VILÀ, M. (2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- CARBONELL, J. (2001). La innovación educativa hoy. En *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, pp. 13-40. Madrid: Morata.
- COLL, C. & MARTÍN, E. (1997). Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas. Apuntes para una valoración. En *Signos, Teoría y práctica de la educación*, (22), 14-23. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=706
- COLL, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2) (67-88). Madrid: Alianza Editorial.
- CUEVAS, A. (2008). Conocimiento científico, ciudadanía y democracia. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(10), 67-83. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132008000100006

- DELGADO, B. & OJEDA, J. F. (2007). El viaje pedagógico como método de conocimiento de paisajes: aplicación a Andalucía. En *Investigaciones geográficas*, (44), 5-31. Recuperado de http://www.upo.es/ghf/giest/documentos/paisaje/delgadoojeda08_viajepedagogico.pdf
- ECHEITA G. & SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, (327), 31-48.
- FEITO, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser un “buen” profesor? *Cuadernos de pedagogía*, (332), 85-89.
- FORO DE SEVILLA (2013). *Manifiesto: por otra política educativa*. Sevilla: Ed. Morata. Recuperado de <https://porotrapoliticaeducativa.files.wordpress.com/2013/01/por-otra-politicaeducativa.pdf>
- GIROUX, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, (15), 60-66. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (2004). Perfil sociocultural del alumno: un reto mayor. En Marqués, C. (coord.), *Didáctica de la Filosofía*, pp. 83-112. Madrid: Secretaría General Técnica.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. En Martínez, P. (coord.), *La geografía y la historia, elementos del medio*, pp. 9-100. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- HARGREAVES, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza. *Kikiriki*, (35), 49-61. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2004). *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de*

casos. Bilbao: ISEI-IVEI. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf>

JIMÉNEZ, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios turísticos*, (83), 101-108. Recuperado de <http://estadisticas.tourspain.es/img-iet/Revistas/RET-83-1984-pag101-108-42292.pdf>

LUQUE, A. G. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista online PH*, (89). Recuperado de <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3739/3734>

MARINA, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.

MORENO, M.C. (2012). La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 186-205.

OLIVA, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. En *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 115-122.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PORLÁN, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Revista Investigación en la escuela*, (1), 63-69. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf

SACRISTÁN, J. G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

SÁEZ, F. M. (1999). Educación y cultura en el franquismo. En *El franquismo: visiones y balances* (pp. 169-224).

SÁNCHEZ, I. B. (2015). Posibilidades y límites de las TIC en la Enseñanza de la Geografía. *Ar@cne: revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-195.pdf>

- SANTOMÉ, J. T. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOMÉ, J. T. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SLAVIN R. (2002). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: AIQUE.
- SUÁREZ, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica*, 9(1), 42-51. Recuperado de http://www.micentroeducativo.pe/2013/docente/fileproject/file_docentes/150bi_f616a0.pdf
- TEJEDOR, C. (2004). El profesor de Filosofía. En Marqués, C. (coord.), *Didáctica de la Filosofía*, pp. 135-166. Madrid: Secretaría General Técnica.
- TOMLINSON, C. A. (2005). El fundamento de la enseñanza diferenciada en aulas con estudiantes con habilidades diversas. En *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- VAELLO, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Editorial Graó.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Legislación:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla. 29 de julio de 2016, núm. 145, pp. 220-544. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/145/BOJA16-145-00325-13571-01_00095950.pdf



UCA

Universidad
de Cádiz