

¿CÓMO DEBEMOS FORMAR AL FUTURO PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES? PROPUESTAS PARA TENER EN CUENTA EN MATERIA DE APROXIMACIÓN CURRICULAR

HOW SHOULD WE TRAIN FUTURE TEACHERS OF SOCIAL STUDIES? PROPOSALS TO BE CONSIDERED IN TERMS OF CURRICULAR APPROACH

María del Mar Bernabé Villodre

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.
Universidad Católica de Murcia

Recibido: 29/04/2014

Aceptado: 05/12/2014

Resumen:

Este artículo presenta una síntesis de las diferentes propuestas desarrolladas en la Universidad Miguel Hernández de Elche, en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales”. Ésta se planteó desde el análisis crítico y comparado por parte del alumnado y futuro profesorado, de forma que pudiese discernir los elementos relevantes y la falta de otros que mostrasen las carencias más significativas. Un análisis de la evolución legislativa y de la evolución didáctica, le permitirá poner en práctica un pensamiento abierto, crítico y reflexivo, necesario para garantizar la formación global de su futuro alumnado. Se pretendió que el futuro profesorado acogiese la legislación como un elemento director, de ayuda y revisable, siempre vinculable con la realidad socioeducativa actual.

Palabras clave: Historia del Arte, Geografía, didáctica de las Ciencias Sociales, Historia.

Abstract:

This article presents a synthesis of the different proposals developed at the University Miguel Hernández of Elche, in the Master Teacher Training in Secondary Education in the subject "Approach to the curriculum of the Social Sciences". This arose from the critical analysis and compared by students and future teachers, so he could discern the relevant elements and the lack of others that would show the most significant shortcomings. An analysis of legislative developments and teaching evolution, allows to implement an open, critical and thoughtful, necessary to ensure the overall formation of the future pupils thought. It was intended that the future law faculty took them as an element manager, Help and revisable, always linkable with socio current reality.

Keywords: Art History, Geography, Teaching of Social Sciences, History.

1. Introducción

La formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria lleva muchos años en el punto de mira, como comentan autores como Fuentes y Prats (2013), dada la situación de las aulas españolas, en las que un alumnado insatisfecho, como muestra Sans (2013), se revela ante un docente no menos descontento, pero que ha sido puesto en el eje de la polémica (Pérez, 2010). Los diferentes cambios y necesidades surgidas desde finales del siglo XX hasta estas décadas iniciales del siglo XXI, han mostrado que el profesorado debe revisar su metodología didáctica para poder comprender al alumnado de esta sociedad de la información y la comunicación que se caracteriza por cambios constantes en todos los ámbitos (García y Castro, 2012), así como por una creciente dificultad para desarrollar la profesión docente (Zagalaz, Molero, Campoy y Cachón, 2011). Pero, ¿cuáles son las directrices que deberían seguir? Y entonces, ¿qué líneas de actuación serían las más convenientes para encarar el proceso de formación pedagógica de este futuro profesorado?

En respuesta a estas preguntas, debe señalarse que la legislación vigente no ha hecho sino insistir en la importancia de ese uso de los medios de la información y la comunicación. Y, en materias (o contenidos dentro de las Ciencias Sociales) como la Historia del Arte, que es un campo principalmente visual, como afirma Cruz (2001), el uso de dichas tecnologías en la docencia es imprescindible. El docente debe comprender bien las indicaciones legislativas para actuar consecuentemente en cada una de las áreas de contenido de las Ciencias Sociales.

Como intento de aclarar cuáles serían las propuestas más adecuadas para garantizar, por un lado la formación actualizada del docente y, por otro, que el alumnado gozase de un proceso formativo global de calidad, en epígrafes posteriores se detalla la propuesta formativa que desarrollamos en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, durante el curso académico 2010/2011.

Esta propuesta didáctica dentro de la asignatura “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales” que se complementaba con la asignatura “Didáctica del currículo de las Ciencias Sociales”, partió de la inclusión de los siguientes puntos: el análisis curricular de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato desde una perspectiva histórica comparada, el análisis curricular de las etapas citadas desde las referencias a la didáctica específica, el análisis curricular de las referencias al uso de la *TIC's* desde una perspectiva histórica comparada, y un último análisis curricular que les permitiese conocer la legislación educativa de otras comunidades autónomas y tomar aquellos elementos que considerasen adecuados para su aplicación en su propia comunidad.

Sin embargo, pese al exhaustivo análisis que se pudiese realizar, el futuro profesorado necesitaba un estadio más para poder considerarse formado en materia curricular. Es decir, necesitaba practicar esos diferentes niveles de concreción curricular que se sustentan en las referencias legislativas en materia educativa. Sin este último momento, el futuro docente no podría enfrentarse a un proceso educativo porque carecería de esos momentos de práctica de preparación de unidades didácticas y programaciones con que cuentan especialidades como los Grados en Educación Infantil o Primaria. Como señala Morcillo (2006), hay que potenciar la práctica y su conexión con

la teoría, así verán la necesidad de trabajar de una forma práctica con la información contenida en cada uno de los temas estudiados.

El enfoque formativo propuesto para la citada asignatura, tuvo como base nuestra experiencia profesional en Secundaria y Bachillerato, que supuso un replanteamiento de los aprendizajes conseguidos en el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que entraron en claro “choque” con una realidad pluricultural y demandante de tecnologías y metodologías más próximas. Esta situación llevó a ofrecer al alumnado una aproximación al currículo basada en la reflexión y en la comparación como punto de partida para acceder más fácilmente a un alumnado aparentemente menos interesado en el proceso de aprendizaje y con una importante relación con internet y la telefonía móvil (Figueredo y Ramírez, 2008).

Este artículo tiene como objetivo presentar una visión de las propuestas que se desarrollaron en la citada asignatura, que intentaron ofrecer al profesorado un punto de reflexión sobre los elementos fundamentales para desarrollar su labor docente, así como la necesidad de que tomaran consciencia de que la legislación es algo más que un punto de partida porque su correcta interpretación posibilitaría un trabajo mejor en el aula.

2. Breve estado de la cuestión: evolución de la formación del profesorado en las universidades españolas

Durante muchos años, la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato tuvo una duración muy breve y, por tanto, una menor carga lectiva; y a esto se añadía el hecho de que las materias tenían una gran tendencia al desarrollo teórico y no tanto al práctico. El profesorado que fue formado con el CAP no lo consideraba útil (García y Pagès, 1999), debido a lo expuesto en líneas precedente, ya que no les preparaba adecuadamente para enfrentarse al alumnado. Sin embargo, la adaptación al marco europeo trajo consigo un aumento de la duración de esos estudios y una supuesta mayor adecuación a las necesidades pedagógicas de los licenciados; es decir, la obligatoriedad del elemento práctico que implicaba ese espacio europeo de educación superior, supuso una ampliación de los elementos prácticos que los formadores de educadores debían incluir en sus programaciones; o más bien una readaptación que permitiese situar la teoría en las prácticas de la vida real (Pérez, 2010). Con respecto al aumento de la duración de la formación pedagógica, son muchos los debates que continúan abiertos a este respecto (Garrancho, 2010). También se estaban aumentando el número de elementos en que debía ser formado el futuro docente, dándose importancia a los complementos de formación disciplinar (López, 2012).

En la actualidad el Máster de Formación del Profesorado ofrece una gran cantidad de nuevas materias centradas en garantizar una intervención práctica adaptada a las necesidades del alumnado, opinión que comparte Garrancho (2010). Es cierto que, si se compara éste (donde hemos ejercido como docentes) con el anterior (donde fuimos alumnos), la formación centrada en el conocimiento de la legislación sigue presente como muestra esta asignatura “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales” que se complementaba después con la “Didáctica de las Ciencias Sociales”. De este modo,

se pretendió unir lo teórico con lo práctico; sin embargo, ¿por qué motivo debía realizarse una aproximación teórica al currículo? ¿Acaso éste no cambia constantemente según los cambios de gobierno? Esta consideración llevó a plantearse la necesidad de enfrentarse al currículo como un elemento que precisa de crítica y reflexión para adaptarse a la realidad educativa por encima de cualquier otro cambio u argumento. Éstas llevarán al futuro docente a comprenderlo y a obtener del mismo toda la información útil y relevante para su desempeño profesional.

Así pues, se podría decir que el primer elemento básico para la formación didáctica sería el conocimiento del currículo específico de Ciencias Sociales, que partiría de la citada asignatura de “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales”. Esta necesidad de conocer debidamente el currículo ya venía señalándose desde hace años por autores como Estepa y Domínguez (1999). No se puede conseguir el que Pagès (2002) considera uno de los objetivos de la didáctica de las Ciencias Sociales (preparar al profesorado para decidir sobre la manera más adecuada de enseñar los saberes sociales significativos), si no conocen la legislación que reflejará la sociedad y sus necesidades. La formación del futuro docente de esta especialidad precisa de un análisis del currículo propio, tanto estatal como autonómico (también de comunidades diferentes a la propia); de esta manera se garantiza que conozca los entresijos del mismo, qué se les permite pedagógicamente hablando, qué relaciones se pueden establecer entre los distintos elementos de éste, qué trabajo de actitudes y valores, etc. La reflexión educativa debería potenciarse más porque es fundamental para la formación del futuro docente (Korthagen, 2010), ya que permitirá continuar esta línea con un alumnado que precisa de ésta para ser un ciudadano socialmente competente.

Y un segundo elemento imprescindible que permite enlazar la parte más teórica de la pedagogía como son las características de los diferentes niveles de concreción curricular, con el análisis del currículo, es la realización de unidades didácticas y programaciones a partir de ellos. Se trata de conseguir que los planes de formación incidan en las situaciones problemáticas de los centros educativos (García y Castro, 2012), es decir, que puedan vincular el currículo con la situación del aula mediante sus unidades didácticas. Se trata de obtener un producto propio que le permita presentar unas sesiones cercanas al alumnado que ayuden a éstos a formarse globalmente desde las Ciencias Sociales. Pagès (2002) menciona la urgencia de los cambios en las prácticas de enseñanza universitaria.

Estos dos elementos que se muestran separados en la formación del profesorado, han sido unidos en esta asignatura de “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales” de la Universidad Miguel Hernández de Elche para dotar no ya de una mayor practicidad a la misma, sino para mostrar cómo la interrelación entre las diferentes materias que componen el actual Máster de profesorado debe ser fundamental para evitar caer en la teorización de elementos prácticos de anteriores planes y ediciones. Todo esto se mostrará en posteriores epígrafes.

3. Desarrollo de las propuestas en la asignatura “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales”

A continuación, se ofrece una síntesis de los elementos más importantes que caracterizaron la puesta en marcha de esta asignatura desde un punto de vista totalmente práctico y adaptado a las necesidades del futuro docente de Ciencias Sociales.

Se partió de la consideración de que, ante todo, la aproximación al currículo debía garantizar el conocimiento de sus distintos elementos, tanto de Educación Secundaria como de Bachillerato; además de una reflexión sobre éstos que partiese de la comparación con anteriores currículos de reformas pasadas, así como de una comparación con los currículos de otras comunidades autónomas que tuviesen mayor libertad en competencias educativas. Entonces, de acuerdo con esta intencionalidad resultó lícito considerar la realización de una mirada retrospectiva a la legislación para que el futuro docente conociese la evolución de las referencias legales y comprendiese hacia dónde habían ido esos cambios y lo positivo o negativo de éstos. Pero, para que esta materia no quedase en mera difusión teórica, y para que pudiese responder a las exigencias prácticas de los cambios de Bolonia y de la España actual, las prácticas se plantearon desde la profundización de cada alumno en sus puntos de interés, bien la Geografía, bien la Historia o bien la Historia del Arte, según su especialidad universitaria.

Sin embargo, lo que se pretendía es que ese estudio comparado y por puntos de interés terminase repercutiendo en la obtención de unidades didácticas interdisciplinares, tales como las propuestas por Valera (2013), que presenta un mismo contenido trabajado desde las tres especialidades universitarias ya citadas.

En el caso de la Historia del Arte en el nivel de Secundaria, resultó todo un reto porque como bien señalan Gómez, Molina y Pagán (2012), los contenidos de esta especialidad siempre parecen haber estado considerados como subsidiarios de las otras disciplinas mencionadas o como elementos facilitadores del trabajo actitudinal (Lozano, 2013). A esto no ha dejado de contribuir el hecho de que los libros de texto no siempre muestran sus contenidos como relevantes para la vida cotidiana ni de una forma accesible, como muestran los estudios de Guillén (2010).

3.1. Objetivos de las sesiones

Principalmente, se pretendía formar al profesorado para ejercer su labor docente con completo conocimiento de la legislación vigente.

En segundo lugar, se intentó que el profesorado pudiese asentar las bases legislativas adecuadas para la posterior preparación de programaciones y unidades didácticas, que se trabajarían en la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales”. Se trataba de conseguir que la legislación no fuese vista con “ojos temerosos”, sino como un elemento vivo, cercano, con multitud de interpretaciones que podrían garantizar sus distintas propuestas pedagógicas.

3.2. Organización de las sesiones

Para la organización de las sesiones, se partió de tres puntos: de los cambios acaecidos hasta la actualidad, de los elementos más significativos a nivel pedagógico, y de la comparación entre comunidades. Las unidades temáticas preparadas para el alumnado se estructuraron de acuerdo a los tres puntos ya citados. Seguidamente, se detalla cada uno de ellos.

En primer lugar, los contenidos de esta asignatura comprendidos en su guía docente, debían trabajarse desde el estudio de los cambios de contenido, que habían tenido lugar hasta la fecha en la legislación vigente. Era una forma de entrar en contacto con la terminología y el lenguaje propios de la legislación; además, de que les permitía familiarizarse con la evolución social y cultural que había venido viviendo el país hasta la fecha y que el alumnado había podido conocer en otras asignaturas del Máster de formación del profesorado.

En segundo lugar, se consideró que debían realizarse análisis de los elementos más significativos que pudiesen ayudarles en su labor pedagógica, como por ejemplo las referencias a la metodología y las medidas de atención a la diversidad que puedan mencionarse en el currículo. El conocimiento de todos esos elementos característicos de éste garantizaría que su labor docente cumpliera con las exigencias legislativas y, al mismo tiempo, pudiese adaptarse a las necesidades del alumnado presente en las aulas. Éste no deja de demandar que el profesorado les capacite para ser competentes en el uso de tecnologías, que al mismo tiempo contribuyan a su desinhibición (Figueredo y Ramírez, 2008), y por tanto a su mejor desarrollo social. Y, en este caso, se debe señalar un pequeño problema, que dependiendo de la licenciatura cursada (Historia, Geografía o Historia del Arte), el grado de dominio de las TIC's es diferente, como señalan Vera y Pérez (2004), lo que repercutirá en el posterior desarrollo de la labor docente y, desde esta asignatura no se podía resolver esta problemática cuestión.

Por último, la realización de una comparativa entre las diversas comunidades autónomas, intentó conseguir un enriquecimiento del proceso de enseñanza del futuro docente. Ya que las indicaciones metodológicas en algunas comunidades eran muy breves y se observaba mucha "libertad de cátedra". El conocimiento de las orientaciones metodológicas de otras comunidades les permitiría ampliar y mejorar su propia metodología y, de esta manera, optimizar el proceso de aprendizaje de los educandos.

Dado el carácter semipresencial de esta asignatura (impartida en una serie de sesiones vía *adobe connect* y en otras presenciales), la propuesta de actividades cooperativas quedaba bastante limitada; no obstante, dada la importancia de este espíritu cooperativo para el aula de Secundaria que promueve las relaciones sociales (Pliego, 2011), y puesto que la plataforma online permitía la interacción entre los participantes, había que reivindicar éste como contenido esencial en la formación del profesorado (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2009). Aunque ese espíritu cooperativo no quedó reflejado más que en las reflexiones que tenían lugar en las sesiones presenciales y virtuales. Muchas de estas reflexiones comparativas debían realizarse en pequeños grupos de debate, para fomentar los espacios de trabajo cooperativo en el marco de las sesiones presenciales.

3.3. Metodología

La metodología empleada en las distintas sesiones se caracterizaba por la exposición de la legislación de la Comunidad Valenciana, dado que el alumnado cursaba sus estudios en esta provincia, y un comentario reflexivo detallado de sus distintos elementos, para dar pie a comentarios por parte del alumnado. Después, se procedía a la realización de las actividades prácticas, que se iban comentando y comparando, ya que el alumnado debía elegir la legislación de su comunidad de pertenencia para compararla con la valenciana. Como señalan Quinquer (2004) y Muñoz (2008), esta metodología expositiva está muy extendida en Secundaria y Bachillerato, a lo que añadimos que también fue muy utilizada en este caso que se comenta; aunque, siempre debe garantizarse la interacción con el alumnado recurriendo a preguntas-respuestas. Sólo de esta manera se podrá conseguir que el alumnado vea lo que de positivo continúa teniendo este tipo de metodología, ya que no puede considerarse “inactiva” o nulamente participativa porque se promueve la intervención del alumnado.

El análisis legislativo que marcaba el inicio de cada sesión se enfocó desde tres puntos de vista diferentes, pero unidos en esencia: las referencias a la Historia, las referencias a la Geografía y las referencias a la Historia del Arte. De esta manera se intentaba compensar la falta de actividad de selección y organización de la información de la metodología expositiva, de acuerdo con Quinquer (2004), que podía contribuir a mejorar la capacidad reflexiva del futuro docente.

Esos tres grandes bloques citados presentes en la legislación educativa se corresponden con las tres grandes especialidades (Geografía, Historia e Historia del Arte) que optan al cuerpo de profesorado de Secundaria y Bachillerato; y, por tanto, los tres merecían su espacio independiente de trabajo. A pesar de que, el formador debe promover la interrelación entre las tres, como plasman experiencias como las de Tejera (2012), que promueve el estudio de la Historia de España mediante las manifestaciones artísticas, incidiendo en el aspecto histórico-sociológico. Todo esto a pesar de que en Secundaria se suele obviar la potencialidad formativa y las especificidades significativas del área de Historia del Arte (Gómez, Molina y Pagán, 2012), lo que lleva a que sus contenidos no sean muy trabajados porque no están demasiado presentes en los libros de texto, y cuando lo están no aparecen con suficiente claridad en opinión del profesorado (Guillén, 2010). En nuestra asignatura se tuvo en cuenta que todo el alumnado debía conocer las diferentes referencias a cada una de las especialidades universitarias citadas, puesto que ejercerán en un curso u otro (y una u otra materia) dependiendo de la disponibilidad horaria, del turno de petición, etc. Es decir, que aunque un alumno fuese licenciado en Geografía, podía impartir Historia del Arte.

Las sesiones se caracterizaban por una aproximación teórica expositiva a los elementos del Real Decreto vigente para Secundaria y Bachillerato; pero mediante la visualización de pasajes concretos del mismo, marcados especialmente para su comentario. El futuro profesorado debía conocer porqué son importantes cada una de las partes que lo componen (objetivos, contenidos, competencias, etc.) y con la intención de garantizar esto se procedió a la comparación entre el Real Decreto y la legislación autonómica propia. De esta manera, el futuro docente observaba los cambios debido al grado de competencia autonómica, y podía comprobar si eran cambios

substanciales o ligeras modificaciones limitadas al lenguaje más que al contenido. Esto permitía que el alumnado comprendiese la importancia de ajustar sus clases a las características de su alumnado, que nunca es homogéneo ni constante en cuanto a consideraciones sobre la cultura, la vida, etc., frente a la casi inmutabilidad que queda latente tras un análisis riguroso de la legislación pasada y presente.

Una vez expuestas estas diferencias o similitudes entre currículos educativos, el futuro docente debía buscar referencias a las aportaciones o inclusiones de su especialidad en cada elemento curricular. Es decir, se trataba de concretar qué elementos exactamente debía trabajar de las tres especialidades que comprenden las CC.SS., para tratar de dar la justa importancia que cada una de ellas merecía. Y a esto había que sumar el hecho de que esa importancia otorgada por el docente formador, así como la de la legislación, no tenían que coincidir necesariamente con la actitud del alumnado hacia ellas (Gutián, 2008). Una vez comentadas tenían que comparar cada uno de ellos con la legislación vigente en otra comunidad autónoma, tratando de ver si había cambios significativos que pudiesen incorporarse a sus documentos de trabajo en el aula. Todo esto, por supuesto, dentro de los márgenes de lo establecido en la legislación y de la coherencia entre teoría-práctica-situación del aula actual.

Esta fue la metodología seguida: búsqueda reflexiva, búsqueda crítica, búsqueda comparada y construcción propia que reflejase el trabajo anterior; ya que como trabajo final tenían que presentar un pequeño dossier que reflejase cada uno de esos momentos prácticos. Y, precisamente, por este tipo de propuestas didácticas, el material y los recursos del aula se caracterizaron por su gran simplicidad y practicidad.

3.4. Recursos y materiales didácticos

El material didáctico “teórico” consistió en una unidad temática con los siguientes epígrafes: pautas para programar en Secundaria y Bachillerato, la legislación de las dos etapas desde la comparación entre el Real Decreto vigente y el Decreto vigente en la Comunidad Valenciana, la legislación valenciana de estas dos etapas y su comparación con la de otras comunidades autónomas, y se finalizó con las conclusiones sobre los cambios acontecidos en la legislación educativa desde la aparición de la *LOGSE*.

El material presentado mediante tablas y expuesto como reflexión crítica y comparada, permitió un acercamiento menos “teórico”. Se intentó que éstos se convirtiesen en puntos de debate, de reflexión, de experimentación y de comprensión de las necesidades del alumnado, para que éste pudiese co-crear su propio conocimiento (Korthagen, 2010). Incluso se promovió la construcción de mapas conceptuales con herramientas informáticas que pudiesen considerar cómodas para dicha tarea; de hecho, estudios de Pontes, Serrano y Muñoz (2015), muestran la buena consideración de estas herramientas para el trabajo desde estas disciplinas comentadas.

Se incluye una síntesis de diferentes tablas utilizadas para que se pueda observar el trabajo de reflexión que realizaron los futuros docentes durante las distintas sesiones de esta asignatura:

DECRETO 102/2008 COMUNIDAD VALENCIANA	DECRETO 82/2008 ISLAS BALEARES	DECRETO 142/2008 CATALUÑA
Contenidos	Contenidos	Contenidos
Historia del Mundo Contemporáneo en 1º Bachillerato. Historia de España en 2º Bachillerato.	Igual que en la Comunidad Valenciana.	Igual que en las anteriores; pero, pone especial énfasis en sus relaciones con el territorio catalán.
Metodología	Metodología	Metodología
1. La metodología en el bachillerato favorecerá la capacidad del alumnado para aprender por sí mismos, trabajar en equipo y aplicar los métodos de investigación apropiados; también se favorecerá la coordinación e interdisciplinariedad de los distintos departamentos didácticos.	Las actividades educativas en el bachillerato tienen que favorecer la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.	Idear tareas educativas en las cuales el alumno pueda aplicar lo que sabe, en diferentes contextos y relacionándolo con diversas cuestiones.

Tabla 1: síntesis de contenidos e indicaciones metodológicas para BACH de tres comunidades autónomas.

REAL DECRETO 1467/2007	DECRETO 102/2008
a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.	a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad. p) Participar de forma activa y solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social y natural, orientando la sensibilidad hacia las diversas formas de voluntariado, especialmente el desarrollado por los jóvenes.
f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.	f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras objeto de estudio.
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.	i) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar, de forma solidaria, en el desarrollo y mejora de su entorno social. o) Conocer, valorar y respetar el patrimonio natural, cultural e histórico de la Comunitat Valenciana y del resto de las Comunidades Autónomas de España y contribuir a su conservación y mejora.
n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.	n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial y de la salud laboral.

Tabla 2: síntesis de objetivos generales (ESO) del Real Decreto y del Decreto de la Comunidad Valenciana.

En la Tabla 2, se puede observar cómo el texto en color rojo hace referencia a los elementos que han cambiado en la Comunidad Valenciana respecto al Real Decreto. Se observan pocos cambios, más bien centrados en concretar peculiaridades autonómicas. Precisamente, éstas últimas permitieron que el alumnado tomase consciencia de la importancia de trabajar cada materia desde la riqueza cultural propia de cada autonomía.

3.5. Resultados de la experiencia

De acuerdo con los comentarios recogidos al finalizar la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales”, el alumnado se encontró más preparado para hacer frente a su labor docente, porque habían profundizado en los principales elementos curriculares y podían defender perfectamente sus propuestas didácticas. Se decidió recoger sus opiniones tras la que hemos considerado como segunda parte de “Aproximación al currículo de las Ciencias Sociales”, porque ésta había sido considerada un primer paso para enfrentarse a la programación y el resto de niveles de concreción curricular. Sólo una vez trabajada la parte de didáctica se podría comprender el alcance de la formación recibida.

Así pues, se intentó establecer un pequeño debate para comprender el alcance de las mejoras (o no) del planteamiento seguido con el estudio del currículo, y sus repercusiones en la asignatura de didáctica, que también era impartida por nosotros, con un planteamiento práctico similar (dada la limitación espacial de este artículo no se ha incluido el trabajo realizado con ella).

El alumnado pudo conocer mejor la legislación vigente no sólo de su comunidad, sino también de otras a las que pudiese presentarse para conseguir plaza. De modo que, agradecieron esa familiaridad legislativa que supuso el planteamiento comparado. Pero, se llegó a un punto más interesante, puesto que pudieron utilizar con adaptaciones las indicaciones metodológicas de otras comunidades, cosa que enriquecería su práctica docente.

Principalmente, el futuro profesorado de Secundaria y Bachillerato comprendió la legislación educativa, las diferencias autonómicas y su relevancia, así como la necesidad de conocer cómo se funciona en otras comunidades autonómicas como elemento de utilidad para mejorar su labor docente.

4. Conclusiones

La utilización del análisis crítico reflexivo y comparado permitió al futuro docente conocer la legislación comprendida como punto de partida para actuar en el aula. Si querían aplicar adecuadamente sus conocimientos legislativos debían tener un conocimiento crítico de la legislación, que les capacitase para cuestionar y replantear aquello que fuese necesario para satisfacer las exigencias del cambiante alumnado. Aunque ese cambiante alumnado y la sociedad de la que forma parte que no es más estable, ha hecho que muchos estudiosos se planteen si realmente es adecuado el

prominente papel que hemos dado a la práctica (Korthagen, 2010) como justificación de las necesidades cambiantes actuales que llevan a esa preponderancia de la misma.

Una aproximación al currículo desde la reflexión y la crítica constructiva de sus elementos (competencias, objetivos, orientaciones metodológicas, etc.) aportará al futuro docente los pilares necesarios para construir su programación didáctica y en definitiva, para poder educar que debería ser el compromiso del profesorado actual (Caballero, 2010). En suma, el enfoque propuesto para el estudio del currículo de Ciencias Sociales desde este Máster de formación intentó que estos futuros docentes comprendiesen la importancia que tienen la reflexión y el análisis comparado; de manera que podrán plantear sus sesiones desde este mismo enfoque y conseguirán un alumnado crítico, reflexivo y respetuoso con las consideraciones del compañero.

Referencias bibliográficas

- Caballero, P. A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 53-65.
- Cruz, R. (2001). Cómo enseñar arte a través de los medios. *Comunicar*, 17, 166-169.
- Estepa, J. y Domínguez, C. (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En VV.AA., *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 87-92). Sevilla: Diada-Universidad de La Rioja.
- Figueredo, C. y Ramírez, C. (2008). Jóvenes y nuevas tecnologías, estado de la cuestión. *Ensayos*, 11, 315-325.
- Fuentes, C. y Prats, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria. Una revisión pendiente. *Íber*, 73, 59-64.
- García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- García, T. y Pagès, J. (1999). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de Secundaria: del CAP al CCP. *Contextos educativos*, 2, 53-69.
- Garrancho, J. (2010). Aportaciones del Máster de formación del profesorado: prácticas docentes. *Autodidacta. Revista de la Educación en Extremadura*, s/n, 114-123.
- Gómez, C. J., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos*, 27, 69-88.
- Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Proyecto CLIO*, 36, 1-16.
- Gutián, C. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de Enseñanza Secundaria. En R. Mª Ávila y Mª C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 101-112). Jaén: Universidad de Jaén.

- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 83-101.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2009). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- López, R. (2012). Los complementos de formación en el Máster de Secundaria. *Íber*, 71, 77-83.
- Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío*, 39, 1-18.
- Morcillo, M. (2006). La enseñanza de la Historia Contemporánea en España en el sistema de créditos ECTS. *Ensayos*, 21, 51-60.
- Muñoz, C. (2008). Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales acerca de su profesión. En R. M^a Ávila y M^a C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 181-190). Jaén: Universidad de Jaén.
- Pérez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, 8, 63-76.
- Pontes, A., Serrano, R. y Muñoz, J. M. (2015). Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: opiniones del alumnado de ciencias sociales y humanidades. *Educación XX1*, 18 (1), 99-124.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Sans, R. (2013). Experiencia y valoración acerca del máster de secundaria. *Íber*, 73, 65-72.
- Tejera, C. (2012). Historias con arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos Histórico-artísticos en el Bachillerato de artes. *Clío*, 38, 1-13.
- Valera, J. (2013). Una propuesta para trabajar la ciudadanía en Ciencias Sociales. *Clío*, 39, 1-11.
- Vera, M^a I. y Pérez, D. (2004). El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas. En M^a I. Vera y D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-23). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Zagalaz, M^a L, Molero, D., Campoy, T. J. y Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 19-34.