



Saber, saber hacer, saber ser docente

Know, know to do, know to be a teacher

Azucena Hernández-Sánchez

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

Email: azucena.hernandez.sanchez@uva.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.54>

Resumen

El Master de formación inicial del profesorado de secundaria en España es un espacio y un tiempo excepcional para vivenciar y generar sinergias educativas que se transfieran más allá del mismo. Una oportunidad para poner en práctica procesos de formación, coherentes y consecuentes, con los postulados académicos que insistentemente la investigación educativa nos comunica como válidos, útiles, vivos pero que no siempre aplicamos en las aulas ni con el alumnado. La perspectiva teórica metodológica de este artículo desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial del oficio de enseñar en la etapa de secundaria mediante un paradigma cualitativo de investigación educativa mediante la Historia de Vida, entre otros instrumentos y orientado con prácticas de coaching educativo. Se incide en el ser docente de los futuros profesionales de Ciencias Sociales proponiendo situaciones que ahonden en la competencia de autorreflexión y el diálogo compartido entre iguales, que permitan desarrollar preocupación empática, interés y conocimiento de más formas de enseñar y aprender que las que ya hubieran vivenciado llegando a producir su modelo docente. Se concluye que aun siendo tareas costosas en tiempo e involucración personal, la bondad de la puesta en práctica de éstas favorece una postura reflexiva que ayuda al profesorado a hacer explícitos los fundamentos que guíen su manera de percibir e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje y les facilitará flexibilidad ante contradicciones o imprevistos en su futura carrera.

Palabras clave: diseño curricular; investigación educativa; coaching; formación del profesorado; didáctica ciencias sociales.

Abstract

The Master of initial teacher training of secondary school in Spain is a space and an exceptional time to experience and generate educational synergies that are transferred beyond it. An opportunity to put into practice coherent and consistent training processes with the academic postulates that insistently educational research communicates to us as valid, useful, alive but not always applied in the classroom or with students. The theoretical methodological perspective of this article develops the reflexive practice in the initial formation of the job of teaching in the secondary stage through a qualitative paradigm of educational research through the History of Life, among other instruments and oriented with practices of educational coaching. It focuses on the teaching of future professionals of Social Sciences

proposing situations that deepen the competence of self-reflection and shared dialogue between equals, that allow to develop empathic concern, interest and knowledge of more ways to teach and learn that those who already had lived to produce its teaching model. It is concluded that although the tasks are expensive in time and personal involvement. The goodness of the implementation of these favors a reflexive attitude that helps the teachers to make explicit the fundamentals that guide their way of perceiving and interpreting the teaching-learning process and will give them flexibility in the face of contradictions or unforeseen events in their future career.

Keywords: curriculum design; educational research; coaching; teacher training; teaching social sciences.

1. El reto de formar el ser docente del profesorado de secundaria de ciencias sociales

Los avances realizados en investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales junto con su fundamentación y desarrollo epistemológico paralelo (González y Santisteban, 2014; González, 2010; Camilloni, 1996), han servido para determinar las fronteras del conocimiento de este área, para tener pautas que nos facilitan la comprensión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y afortunadamente para innovar y cualificar los procesos de formación del profesorado.

La formación universitaria, tanto de grado como de postgrado, puede apostar por el fomento del pensamiento reflexivo, crítico y creativo del alumnado o lamentablemente puede perpetuar ideas, procesos, prácticas y perspectivas anquilosadas, que reproduzcan una visión instrumentalista y no transformadora del conocimiento. Esto es aún más preocupante cuando esta formación pertenece al campo de la Educación.

Un ámbito privilegiado de respuesta a este reto para la comunidad educativa es la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta didáctica específica aporta un antídoto para la obsolescencia didáctica, especialmente en el proceso de formación inicial del profesorado, donde se ocupa y preocupa de formar docentes que colaboren en generar ciudadanos formados, activos y transformadores (González, 2013; García y de Alba, 2011; García, 2007).

La influencia del imaginario socio-cultural en torno a la Escuela, muchas tradiciones escolares y académicas, la propia experiencia de estudiante a lo largo de su escolarización, la actividad docente percibida, entre otros factores (Cortés y Márquez, 2017; Cortés, Leite, y Rivas, 2014; Rivas, Hernández, Sancho, y Núñez, 2012) contribuyen a que la identidad docente comience a forjarse incluso mucho antes de matricularse en ningún tipo de estudios de profesorado. En algunos de los procesos de formación en las Facultades de Educación, corremos el riesgo de entrar en una inercia que mantenga y perpetúe, en cuanto a su lógica interna, una identidad docente anacrónica.

En esta línea, el mencionado antídoto facilitado especialmente por la Didáctica de las Ciencias Sociales, es aprender a construir conocimiento práctico ligado entre un continuo diálogo de la sociedad con el autoconocimiento, la automotivación profesional y la metacognición de cada docente de la especialidad.

La selección de aspectos tecnológicos que debemos facilitar al docente novel así como la forma en que hacemos palpables, sus creencias y pensamientos previos, ayuda posteriormente a que ellos construyan de modo explícito aquellos que les acompañarán a lo largo de toda su carrera profesional siendo un gran desafío a la hora de diseñar un curso de formación inicial de profesorado (Torra et al., 2012; Estepa, De la Calle y Sánchez, 2002).

Contribuir a que el docente en formación comience a conocerse a sí mismo como profesional, a perfilar su modelo como didacta, a pensar con destreza y a afianzar fortalezas y creencias positivas que le ayuden a ser mejor líder educativo entra dentro del campo de aprendizaje del SER docente (Knowles, 2004; Armento, 2000; Pérez, 2000). Experimentar cómo los distintos modelos de profesorado, llevan asociadas unas formas de diseño e intervención en el aula, unos efectos en las vidas de los discentes y unas consecuencias concretas, les permitirá perfilar sus creencias sobre su propio rol docente de Ciencias Sociales.

El Master de formación inicial del profesorado de secundaria en España es sin duda un espacio y un tiempo excepcional para vivenciar respuestas a estas necesidades y generar sinergias educativas que se transfieran más allá del mismo. Una oportunidad para poner en práctica procesos de formación, coherentes y consecuentes con los postulados académicos que insistentemente la investigación educativa nos está comunicando que son válidos, útiles, vivos y que repetimos a nuestro alumnado desde las tarimas universitarias de modo teórico pero no siempre aplicamos en ellas ni con ellos.

Esta experiencia comparte precisamente un diseño de formación-investigación en relación a cómo posibilitar esa reflexión y metacognición del profesorado sobre su ser docente, dentro de dicho Master en la especialidad de Ciencias Sociales ofrecido por la Universidad de Valladolid, durante el curso académico 2016-2017.

En estos cursos iniciales tratamos de enseñar a aprender, a enseñar, a buscar y discernir la corrección de la información y el conocimiento, a resolver problemas y a proponer diseños curriculares de aula para cada grupo y persona con la que se encuentren a lo largo de su futura vida laboral. Facilitamos argumentos teóricos desde la Academia pero si este profesorado no interioriza previamente los procesos que generan su ser docente, una vez que se introduzcan en la vorágine de la práctica educativa en secundaria será más difícil que los ejercite desde una reflexión consciente.

La formación inicial del profesorado de secundaria en España, aún en el 2017, en ocasiones es deficitaria, aunque se están dando pasos para su mejora (Gallego y Almunia, 2010). Cada vez se generan más profesionales bien capacitados en sus áreas de conocimientos científicos, cada vez con más destrezas didácticas y pedagógicas, pero aún muy alejados de la axiología, cuidado y prevención de su ser docente, existiendo una desconexión entre la realidad de la vida del profesorado en activo y la teoría de las Facultades de origen.

Los profesores González y Santisteban (2011), nos indican que dentro de esa intención de mejora continua en las prácticas pedagógicas se requieren cambios en la forma en que los profesores conceptualizan su propio rol en el aula, su discurso personal, las actitudes hacia el aprendizaje, implicación e evaluación que modelan en los estudiantes es decir su diseño curricular

para con el alumnado de secundaria que luego personalizarán en su día a día en primera línea docente.

La experiencia de cursos anteriores, nos ha llevado a observar que pensar en estas ideas resulta difícil a los docentes de secundaria en formación, sobre todo cuando no se concretan en procesos de pensamiento acompañados de análisis, síntesis, comprensión inferencial y crítica, cercanos a su experiencia personal y en relación con la Didáctica específica. Sólo después de pasar por la fase del *Practicum* es en ocasiones dónde comienzan a intuir, interrelacionar y sopesar la hondura de los postulados teóricos que desde la Universidad proponemos.

Perciben a la vuelta de esa experiencia iniciática que son ellos, dentro del proceso de concreción curricular, los que van a poder tener en su mano medidas concretas para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje basadas también desde su ser docente.

La idea es que se pueda transferir el conocimiento construido en esta experiencia para que ellos mismos diseñen y apuesten por la creación de concreciones de diseños curriculares coherentes con su propio modelo de profesional docente y que de este modo ayuden al alumnado a crecer.

2. Antecedentes y fundamentación: aportaciones desde la didáctica de las ciencias sociales hacia la formación del ser docente

El marco de referencia para conocer qué se ha investigado y hacia dónde van las investigaciones del área de Didáctica de las Ciencias Sociales refleja un conocimiento generado (Prats, 2002; Henríquez, y Pagès, 2004; Pagès y Santisteban, 2014). Sus líneas de investigación se sintetizan en: el conocimiento social, los materiales educativos y el currículo, el contexto y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, el aprendizaje y las representaciones sociales del alumnado y con especial relación con este artículo, la formación del profesorado.

Si revisamos la literatura científica sobre formación inicial de profesorado en Ciencias Sociales compramos el peso e importancia que estos ítems tienen en éste área de conocimiento (Rozada, 1992; Pagés, 1994; Armento, 2000; Benejam, 2002; Estepa, 2002; Fernández y Gurevich, 2003; Gallego y Almunia, 2010; Torra, I. et al., 2012). Sin duda formar para ser persona y ser persona con otros se construye de modo privilegiado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una construcción colectiva y fortalecimiento de Cultura de la ciudadanía (García y Mattozzi, 2014) que nos facilita: Saber, saber hacer, y también saber ser docente, ese es el gran reto saber ser y saber enseñar a ser.

Pero es necesario trasladar a la realidad didáctica sugerencias pragmáticas que permitan vivenciar al profesorado en formación estas ideas, de modo que tras experimentarlas por ellos mismos, salgan capacitados y motivados para seguir visibilizando la diversidad y que puedan colaborar en la mejora continua de una sociedad con mentalidad proactiva y concienciada desde sus prácticas docentes.

Propusimos al alumnado recordar situaciones donde vieran consecuencias deseables y positivas o indeseables y negativas en la conducta observada de diferentes profesionales reales, para que se identificaran con ellos y los tomaran como modelo a imitar o a rechazar adoptándolos

como guías axiológicos y de actuación. El aprendizaje social o vicario (Bandura, 1986), modelo evolucionado de conductismo, ha sido nuestra fundamentación teórica. Las personas aprenden nuevas conductas través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno con la posibilidad de aprender conductas, sin necesidad de práctica.

Esta experiencia busca los siguientes objetivos:

1. Explorar las concepciones de los egresados en Ciencias Sociales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en Secundaria desde sus experiencias personales.

2. Reflexionar sobre el estándar de docente de Ciencias Sociales en el que se quieren convertir a partir de modelos profesionales reales que han vivencia dotando ellos como sus compañeros.

3. Elaborar su propio mapa de ruta de profesional educativo perfilando su modelo de SER docente.

En síntesis, la presente apuesta de formación-investigación, con el objeto de mejorar la planificación y regulación de la propia actividad docente, pretende analizar si el empleo de estas estrategias metodológicas contribuyen a promover destrezas y actitudes reflexivas que además de favorecer la adquisición de las habilidades del ser docente, ayude a los mismos a tomar conciencia sobre la intencionalidad que da sentido a sus pensamientos, creencias, acciones y sentimientos, y la repercusión que ésta tendrá en el alumnado.

3. Diseño y metodología: El diseño de la experiencia

Este diseño de investigación cualitativa trata de desarrollar dentro del oficio de enseñar, la perspectiva teórica metodológica de la práctica reflexiva dentro del programa educativo del Master. Los egresados de grados universitarios distintos a los psicopedagógicos carecen en muchos casos de razón pedagógica. Se incide en facilitar a los futuros docentes de Ciencias Sociales situaciones formativas de modo que se desenvuelvan dentro de la competencia reflexiva-didáctica y posteriormente esta experiencia pueda fortalecer el aprendizaje de su futuro alumnado.

Para lograr esto a lo largo de toda la asignatura se ha tratado de proponer diversas situaciones de auto-reflexión y diálogo compartido entre iguales, que les permita desarrollar preocupación empática, interés y conocimiento de más formas de enseñar y aprender que las que hayan vivenciado hasta ese momento.

Con el objeto de simplificar la información generada, la Tabla 1, comparte la síntesis del diseño de investigación, junto con la clarificación de los agentes, funciones y temporalización realizada.

El enfoque metodológico por el que se optó fue la Historia de Vida. Este método cualitativo, lo podemos definir de modo consensuado como la forma en que una persona narra de manera profunda experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su existencia y el significado que se tenga de una interacción social. Distintos investigadores señalan que es adecuado para mostrar el testimonio subjetivo de profesionales que aportan su visión particular de la educación, provenientes de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente.

Tabla 1
Esquema de agentes de investigación, funciones y temporalización

Agentes	Funciones	Temporalización
Investigadora principal	Preliminares-diseño de la investigación.	Curso 2016-2017
	Contactos negociación. Contratos: consentimiento informado-Retirada.	Noviembre 2016
	Recolección de relatos (cuaderno de campo, artefactos generados por los relatores...)	Noviembre 2016
	Categorización-codificación.	
	Análisis.	
	Devolución a los relatores de información sobre el conocimiento creado.	Diciembre 2016
	Elaboración informe final.	Enero 2017
Relatores	Comunicar oralmente al grupo su autobiografía educativa.	Noviembre 2016
	Escucha activa. Felicitaciones tras la escucha del resto de narraciones.	
Alumno individual	Aceptación y compromiso de colaboración.	Noviembre
	Redacción autobiografía educativa.	Diciembre 2016
	Lectura/presentación en el grupo aula.	
	Mapas mentales de lo escuchado.	
	Lectura de bibliografía sobre Dificultades de aprendizaje.	
Grupo-aula	Anotaciones en su Diario de aula.	
	Elaboración producto final con su conclusión.	
	Dialogo compartido. Feed-back orales de las presentaciones individuales.	Noviembre 2016

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: elaboración propia (2017)

Figura 1. Esquema de la investigación

Tabla 2
Definiciones Historia de Vida

Autor	Qué es la historia de vida	Características
Blumer (1939)	Relato de la experiencia individual. Documento humano.	Revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social.
Simmon (1942)	Detallado relato de comportamiento de un individuo en su entorno.	Explicación de cómo y por qué ha ocurrido. Predice el comportamiento en situaciones similares.
Langness (1965)	Extenso registro de la vida de una persona. Presentado por la misma persona, por otra o por ambos.	Escrita por el protagonista, obtenida mediante entrevista o ambos
Sarabia (1985)	Autobiografías o vidas narradas por quienes las han vivido. Informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas.	Información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros. Investigador: labor de análisis.
Pujadas (1992)	Relato autobiográfico obtenido por el investigador. Investigador: inductor de la narración, transcriptor y relator.	Entrevistas sucesivas y/o testimonio subjetivo de una persona: acontecimientos, valoraciones de su propia existencia.
Santamarina y Marinas (1995)	Memoria que quiere transmitirse a partir de la demanda al investigador	No es sólo transmisión sino construcción en la que participa el investigador.
Marshall y Rossman (1995)	Recogida de información en esencia subjetiva de la vida entera de una persona. Modalidad de investigación cualitativa.	Provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona.
Cornejo et al. (2009)	Enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella.	Investigador: interpretación al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temática
Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009)	Narración de la experiencia de vida de un sujeto con sus propias palabras. Recuento narrativo de las experiencias vividas del ser humano.	Las historias de vida permiten desarrollar conceptos, modelos o teorías que ayuden a explicar los comportamientos de ciertos grupos, en específico.
Hernández Moreno (2009)	Relato que un individuo hace de su vida.	Incluye su relación con su realidad social, los modos como interpreta los contextos y las situaciones en las que él ha participado.
Ferraroti (2011)	Es un texto: campo, es decir un área más definida.	Es algo vivido con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precios, con sus cifras y significado.
Ruiz Olbuénaga (2012)	La persona realiza un largo relato sobre el desarrollo de su vida desde su punto de vista y en sus propios términos Obtenido de forma espontánea o sonsacada. Episodios sobre las etapas de la vida de la persona.	Utiliza entrevistas, a veces con grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, entre otros.

Fuente: Cordero (2012)

Así tras una serie de sesiones teórico-prácticas de Diseño Curricular de las Ciencias Sociales, los 30 alumnos, 16 alumnas y 14 alumnos, elaboraron una redacción individual con el título

“¿Cómo he aprendido?”, en realidad se trataba de una Autobiografía educativa y un ejercicio de reflexión previa que nos llevara a una metacognición.

Dado el número limitado de estudiantes y la confianza lograda a lo largo de las sesiones, las autobiografías fueron compartidas dentro de un clima de respeto, reflexión y sorpresa. La sesión grupal, comenzó escribiendo de forma individual en un folio, donde aparecía una figura antropomorfa, en la cabeza de la misma, lo que estos docentes conocían (saber), en las manos y en los pies, sus metodologías (saber hacer) y en el corazón, cómo eran (saber ser), siempre pensando en los docentes de los cuales habían aprendido. Posteriormente la mitad del grupo compartió oralmente su redacción, mientras todos realizaban un ejercicio de escucha activa terminando esta parte con una felicitación personal por algo de lo que había compartido el compañero en su intervención.

A continuación, el alumnado recibió otro folio con la misma figura antropomorfa pero esta vez se solicitó anotar “¿Qué tipo de docente de Ciencias Sociales quiero SER yo? “Finalizó la sesión de puesta en común con una serie de preguntas grupales de coaching educativo (López y Valls, 2013; Martín y Esteban, 2015), no para que las respondieran en el momento sino que las anotasen, sopesasen y barajaran para tenerlas en cuenta y entregaran un mapa donde mostraran los pasos a dar bajo el modelo GROW respondiendo a: ¿Qué modelo de docente quiero SER yo y cómo lo voy a lograr?

Tabla 3
El modelo GROWT

	RELACIÓN	CREAR CONFIANZA
G	Goal (Meta)	¿Qué quieres conseguir?
R	Realidad	¿Qué está sucediendo ahora?
O	Opciones	¿Qué podrías hacer?
W	Will/way Forward (Voluntad/Avance/ Acción)	¿Qué vas a hacer?
T	Tácticas	¿Cómo y cuándo vas a hacerlo?
	RESULTADOS	CELEBRAR RESULTADOS

Fuente: Elaboración propia a partir de Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh. (2016).

Nos cuesta tomar decisiones y más si estamos solos. Tendemos a procrastinar y no mantener el rumbo. Evitamos aterrizar en determinados aspectos, especialmente cuando comenzamos una nueva ruta vital. Y el Master de profesorado para egresados en Ciencias Sociales es un cambio en su brújula. A veces una vez tomadas esas decisiones nuestro pensamiento no lineal, hace que resulte difícil elaborar un plan de acción y más aún tener fuerza y determinación para cumplirlo. Es aquí donde las orientaciones docentes en este momento de la experiencia toman su rol. El objeto de facilitar un modelo o estructura específica, ayuda al alumnado a tomar decisiones, a centrarse, a conocerse y a concienciarse de la importancia de su función docente, a responsabilizarse y mejorar el desempeño en cualquier área de su vida, definiendo un plan de acción y a llevarlo a cabo para obtener lo que él o ella misma hayan deseado alcanzar como resultados.

A lo largo de la experiencia se ha buscado obtener evidencias documentales que permitan tener una senda sistemática del proceso, se solicitaron los permisos individuales de los participantes garantizando su anonimato, se animó al alumnado a solicitar tutorías y finalmente,

se trató de recoger sus reflexiones sobre la oportunidad del empleo de este diseño para la intervención dentro del Master.

Tabla 4
Medios de recogida de datos y codificación

Medios recogida de datos	Codificación y ejemplo		
Observaciones participantes.	O		
Entrevistas informales, individuales y grupales.	E		(DAlumna 31)
Cuaderno de investigadora.	CI	ALUMNA nº de orden	(A Alumna 15)
Documentos generados por el alumnado:			
Diario de aula.	D	ALMUNO nº de orden	
Autobiografía educativa.	A		
Portafolio.	P		
Folio esquema antropomorfo.	F		
Modelo GROW.	GROW		
Evaluaciones de la asignatura.	EA		
Evaluación de la docente.	ED		

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados de la investigación

La investigación educativa cualitativa genera una amplia cantidad de datos. Los artefactos y fundamentos de información sobre pensamientos, creencias y propuestas, empleados en este proceso de aprendizaje e investigación, una vez categorizados, seleccionados y analizados componen un atlas que va más allá de lo vivido por los participantes en la experiencia y puede ayudar a los estudiosos de la Didáctica de las Ciencias Sociales a corroborar, dudar, reflexionar o ampliar planeamientos que faciliten la mejora de sus prácticas o den luz al conocimiento epistemológico.

Tabla 5
Categorías globales de análisis

CATEGORÍA 1 La figura y la función docente. La elaboración autobiografía educativa y experiencia de la fase de reflexión, observación, escucha e interpretación personal. Conocimientos vicarios relevantes para la caracterización de concepciones de estilos de enseñanza y su autoafirmación profesional.
CATEGORÍA 2 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales barreras, oportunidades, fortalezas y apoyos. Tras analizar, observar e interactuar con los enfoques metodológicos compartidos, indagar sobre los conocimientos facilitados respecto al currículo de secundaria y la consideración posterior relativa a los modelos docentes.
CATEGORÍA 3 El proceso de concreción curricular. Evolución práctica del docente en formación tras cursar Diseño Curricular, con la contribución y participación en la experiencia, motivando a perfilar su propio modelo de SER docente.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5, se comparten sólo algunos de estos resultados sintetizados los más salientes en una criba inicial respecto a las categorías que encuadran sintética y sistemáticamente los aspectos observados en los escenarios respecto a los objetivos de este estudio.

Comparto los resultados desde la voz del alumnado (Leite, 2011). Principalmente, el diario de investigador, es la herramienta que difundo más que sus propias autobiografías, dado que algunas de ellas llaman la atención por los detalles puestos en común.

Ha sido una parte de la clase muy emocionante porque cada uno hemos ido contando cómo hemos aprendido, no solo desde el punto de vista de la educación formal sino incluyendo aspectos tan importantes como la familia o los amigos. Muchos de mis compañeros han profundizado en la parte más personal de su aprendizaje, narrando situaciones en las que los profesores no se portaron bien con ellos, tratándoles con desprecio e incluso llegando a no preocuparse por sus problemas de salud. No obstante, aunque todos hemos sufrido en mayor o menor medida situaciones de este tipo, creo que debemos buscarle el lado positivo, pues gracias a este tipo de profesores sabemos exactamente cómo no hay que tratar a los alumnos. Se trata de ser todo lo contrario a lo que ellos han sido con nosotros (D alumna 31).

Para los egresados en Ciencias Sociales la realización de una autobiografía educativa resulta una tarea chocante, sin embargo, reflexionar, redactar, exponer, debatir, escuchar, ha servido para entender cómo han aprendido, cómo aprende el otro, qué dificultades y apoyos disfrutaron en sus diferentes comunidades escolares y sociales de origen, generando un aprendizaje significativo sobre diversas figuras y funciones docentes.

Después, pasé a rellenar una ficha con un monigote, al cual dibujé unos ojos y boca porque me parecía algo inquietante, titulada “los profesores de ciencias sociales que he tenido...” situando en la cabeza todo lo concerniente con el saber, a la altura del corazón con el saber ser y, por último, en los pies con el saber hacer. Sinceramente, en estos instantes, me encantaría dejar aquí por escrito lo que puse en mi hoja, pero al indicar que era para nosotros, escribí cosas personales siendo sobre todo aquellos aspectos que me gustaría desarrollar en un futuro como docente (D alumno 25).

Sirvió como integración de los conocimientos de Psicología, Pedagogía, Sociología, Historia de la Educación, Didáctica, recibidos a lo largo del Master, pero elaborado por el alumnado y no sólo facilitado por los docentes universitarios.

Así, el objetivo fundamental de esta actividad –trabajada primero como reflexión individual y, posteriormente, puesta en común en clase– es tratar de que cada uno de nosotros busquemos pautas educativas para nuestra futura actividad como docentes, ya que en definitiva esta actividad supuso un ejemplo de cómo damos nosotros una clase (una “clase de vida”). Esta metodología de trabajo trata, por tanto, de que aprendamos y enseñemos a través de la inteligencia emocional, y reflexionemos sobre el modelo de profesor que realmente queremos ser en un futuro (D alumna 8).

Siguiendo a Bandura (1986), al analizar las diferentes figuras docentes, se produjo un aprendizaje observacional primero desde la autorreflexión pero lo más significativo fue el choque producido al compartir en el salón de aula la diversidad existente en aparentemente un grupo homogéneo de egresados universitarios dentro del mismo tramo de edad, zona geográfica y campos de estudios similares.

Igual de sorprendente fue comprobar que el resultado general que podía extraerse de un grupo de treinta alumnos de diferentes procedencias y centros, traslucía una valoración tremendamente crítica, cuando no decepcionante, con el sistema educativo y sus metodologías, en sus diferentes niveles, con excepción de algunos profesores que de un modo u otro habían significado referencias positivas, sugestivas, motivadoras e incluso orientadoras de la perspectiva de los estudios siguientes. Sin embargo esto quedó claro que serviría como reafirmación del tipo de

docentes que no queremos ser y por tanto de punto de partida para ir definiendo nuestro estilo educativo (D alumno 21).

Se diferenciaron al escucharse unos a otros claramente prototipos docentes, metodológicos, contextuales y de comunidades educativas que cada persona compartió.

Por otro lado, me llamó la atención las diferentes razones que habían llevado a cada uno al lugar en que está hoy en día. Hay personas que han tenido que superar muchos problemas para llegar hasta aquí, gente que lo ha pasado realmente mal. También hay muchas ideas diferentes, algunas iguales que las mías, otras iguales pero expresadas de otra forma y otras diferentes. El caso es que me sirvió para darme nuevas razones para ser profesor de instituto así como para conocer otras realidades diferentes a la mía y que debo de tener en cuenta para mi formación personal (D alumno 4).

Se evocaron imágenes mentales, memorias y emociones relacionadas con la educación que ayudaron a perfilar cada propuesta individual con las características de la figura docente en que cada uno se quería convertir, muy distintas a las que mayoritariamente plasman al evocar la figura del docente profesional tecnocrático, distante, alejado de la realidad del alumnado y sólo preocupado por los productos educativos finales.

Estaba deseando que llegara COU y poder elegir la carrera que yo quería estudiar, y así fue, una vez que yo me sentí libre de poder escoger lo que me gustaba, empezó a gustarme el ir a clase, coger apuntes, ir a la biblioteca a buscar libros, leer...y no es más que por la motivación que encontré. Ahora sí que empecé a estudiar los contenidos con gusto y raciocinio, y eso que los profesores de la carrera tampoco hicieron mucho, ya que por entonces éramos ciento y pico en clase y las clases eran magistrales cien por cien, pero al gustarme lo que escuchaba, me motivaba y me gustaba estudiarlo, y sobre todo, porque encontraba que ese aprendizaje me servía para la vida (A alumna 15).

Una de las mayores inquietudes y demandas de los docentes en formación es saber elaborar el diseño de unidades didácticas. Siguiendo a Pagés (1994), adoptar una concepción de investigación educativa en búsqueda constante de mejora profesional, intercambio y profundidad en el qué, cómo, y porqué enseñar es un gran reto que los docentes de docentes tenemos que afrontar.

Antes de realizar la sesión de lecturas trabajamos sobre la escucha activa a través de un test, y yo corroboré lo que ya sabía, me hace falta aprender a escuchar. Además, como señaló la profesora, es fundamental que sepamos escuchar a nuestros alumnos (D alumna 29).

Se constata que la percepción sobre el currículo cambia notablemente desde el inicio al final de la experiencia. Desde una preocupación operativa y pragmática, donde casi la totalidad del alumnado busca un libro de texto como salvavidas para asir su trabajo docente ya que lo identificaban con currículo, seleccionando contenidos conceptuales y actividades de enseñanza-aprendizaje sacadas de la Guía Didáctica de una editorial o del manual que más les haya gustado o más fácil les parezca.

Esto, en mi opinión, denota un trabajo de innovación didáctica y planificación previa importante. Requiere además cierta valentía y confianza del docente, por ejemplo, a la hora de afrontar y dirigir las dinámicas. Exige también de un manejo de principios teóricos pedagógicos y psicológicos –entre ellos la inteligencia emocional– que subyacen en la actividad educativa de la asignatura. Todo ello le ha imprimido un sello personal. También ha favorecido una relación profesor-alumnado cercana que se

manifestó desde su inicio en el envío de un email de presentación con una encuesta antes del comienzo de las clases, en el tono y el trato en el aula, hasta la felicitación por el trabajo realizado, etc. Y se ha traducido en un dinamismo que, en general, la ha hecho más llevadera con respecto a la duración y contenidos que la incumben (D alumno 21).

Pasamos de no mostrar ningún tipo de cuestionamiento sobre conceptos, procedimientos ni por supuesto aspectos axiológicos hasta leer diversas sugerencias sobre autonomía y autoafirmación profesional docente, aun señalando pros, contras y el esfuerzo considerable que esta perspectiva de trabajo exige, por la dedicación temporal y su alto coste personal e incluso familiar de optar por ella.

Por otro lado, si bien considero las dinámicas de grupo uno de los puntos de innovación clave de la asignatura, poniéndome en la piel del docente de Secundaria, quizás no todas las realizadas en clase sean extrapolables al ámbito de la Secundaria y, atendiendo al horario, la amplitud de contenidos y la rigidez de los criterios de evaluación del currículo vigente en la legislación actual resulte complicado darlas el protagonismo que por ejemplo han tenido en esta asignatura (D alumno 21).

De hecho el impacto de la intervención hizo que entre ellos se desarrollaran interrelaciones, comunicaciones, feed-back y meta-reflexiones, no sólo personales sino también como grupo fuera de la sesión y casi pertenecientes al currículo oculto.

Lamentablemente no pude acudir a esta clase, sin embargo mis compañeros me contaron lo bonito que fue abrirse a sus compañeros y del mismo modo conocer las historias y el paso por la educación que han tenido los demás. Después pregunté a varios su historia y me sorprendí, ya que a pesar de llevar con ellos, en muchos casos hasta cinco años juntos, nunca les había preguntado por ello y así mismo vi reflejado el tipo de profesor que querían ser debido a estas experiencias que habían vivido (D alumna 22).

Afortunadamente, el alumnado colaboró de modo generoso y altruista, si bien no eran conscientes inicialmente de todo lo que este diseño suponía y les iba a reportar. Lo más importante es que ellos salieron de la experiencia motivados e interpelados para reflexionar y continuar su camino como docentes.

Me transmite muchas emociones, como alegría, pero también el querer a las personas que me rodean, agradecerles todo lo que han hecho por mí; también me incita a seguir lo que a mí me guste y me parezca en ese momento, y a luchar con arranque por todo lo que quiero, con más fuerzas que nunca (D alumno 25).

5. Conclusiones, limitaciones del estudio y vías de futuro

Los resultados de este proceso de investigación cualitativa coinciden con lo expuesto por González (2012) reportando que de este tipo de contextualización de la práctica de investigación docente partiendo de las vidas de los protagonistas, hace cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante. Tanto los conocimientos, como los modelos, los valores, y símbolos de la profesión, se integran con la cultura académica, con la personalidad del propio educador, así como permite su adaptación al entorno social en que desarrollará su actividad profesional.

Lo realmente impactante para el alumnado de este proceso, al igual que las aportaciones de Lara, Becerra, Neira, y Cortés (2015) gira en torno a los aspectos grupales y sociales que las

historias de vida lograron sugerir tras apelar al sentido de escuchar y a aprenderá partir de los otros. Hasta el momento de la puesta en común las trayectorias del proyecto realizada por los profesores en formación había traído evidencias sobre sí mismos, al descubrirse a través de su escritura, o la reflexión iconográfica sobre los modelos docentes. Lo cual permitió profundizar en el abordaje de ciertos elementos que iban tomando relevancia en tanto se narraban en forma de auto informe biográfico, pero en términos formativos era necesario diseñar estrategias de descentramiento.

Se buscó la ampliación de la comprensión sobre sí mismo, pero especialmente, en relación con los demás (Flores, Méndez y González, 2015) y a través del desarrollo de algo tan esencial para el maestro como es la escucha activa, atender para comprender, no para responder de modo estereotipado. Potenciar a los futuros docentes, vivenciando que su oficio es emocional, relacional y moral, además de cognitivo conceptual, permitió entender la importancia de este segundo sentido.

Tanto una fase como la otra se fundamentan en perspectivas netamente investigativas. Sin debilitar la centralidad del rigor metodológico cualitativo se priorizó el sentido de la escucha y el feed-back. Cuando la persona ha pasado por un importante proceso de introspección y de plasmación narrativa de su ser, se potencian las posibilidades de escucha, de empatía, y particularmente, de comprensión de lo otro, del otro, no como un todo, como un efecto del sincretismo, si no como individualidades interrelacionados.

Los discentes reconocieron la importancia de la lectura de las situaciones de las personas a las que acompañan, de los contextos, y de las coyunturas institucionales, para comprender los estadios psicoevolutivos, las lógicas escolares, y los códigos que soportan sus decisiones docentes (Lieberman, 2013). En su día a día de especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales transmitirá la importancia del tiempo, el espacio, la cultura, pero no solo preocupado por el diseño curricular sino con la convivencia y el gobierno del grupo-aula, especialmente con la adolescente o el adolescente a los que tenga que acompañar.

Una oportunidad para la investigación universitaria actual es la presencia o ausencia de predisposición a sentir empatía académica por los demás en comunidades educativas. Este acercamiento desde la investigación cualitativa al uso de actividades formativas en espacios de postgrados, nos ha revelado y confirmado, desde la reflexividad sobretodo de oportunidades y fortalezas pero también amenazas y debilidades.

La maduración socio-cognitiva, la socialización y el aprendizaje como interacción con iguales en grupos de Master facilitan estas formas de trabajo (De la Calle y Torres, 2014). Al poner en práctica estas propuestas de intervención didáctica, existe una autoexposición docente a la audiencia al igual que del alumnado, que sorprende a los egresados en Ciencias Sociales. Pero la introducción a la investigación de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una óptica menos tecnocrática a la que ellos están acostumbrados en las Facultades de origen también facilitan un apertura a éste área desde la innovación, resulta motivadora y sobradamente retante.

Si bien lo que les era cotidiano en las aulas del Master, los horarios, los medios, los contenidos, seguramente no habían cambiado, pero lo que sin duda se transformó fue la manera cómo los futuros docentes la significaban; había cambiado su mirada, hacia sí mismos, hacia sus

compañeros y hacia la Educación (Boerr, 2011). Durante el proceso se modificó la percepción del futuro docente hacia el otro, su capacidad de escucha, su mirada al observar, su actitud ante la persona y al conjunto como grupo. Todo lo cual implica la transformación del territorio educativo, de los sujetos presentes y futuros con los que se interrelacione y de los saberes que difunda y ayude a dar a conocer.

Nos hemos aportado, entre todos, diferentes perspectivas a lo que inicialmente se había previsto respecto a nuestras concepciones de metodologías para aprender y enseñar, a través de las prácticas metodológicas observadas a los docentes que se han vivenciado y escuchado así como las nociones básicas de Didáctica de Ciencias Sociales que por la altura de su curso académico llevaban desarrolladas (Goodson, 2003).

Si aprendemos a escuchar, observar y atender al otro se nos facilita un aprendizaje continuo, siendo un ejemplo real de apoyo mutuo muy importante para comenzar a trabajar en grupos de docentes en Secundaria (Rivas, y Leite, 2013) observando cómo el Diseño Curricular de aula se puede enriquecer gracias a las ofertas altruistas del alumnado.

Los miembros del Máster, nutren y mantiene conexiones cognitivas, mayoritariamente ligadas a la capacidad de relacionar y procesar información desde la vida, que es una fuente significativa para conocer personas o comunidades específicas, y reflejan pistas de los distintos modelos de docentes que en ella interactúan. Con la ventaja de crear redes de profesionales docentes más allá de la finalización del mismo.

Como amenazas y debilidades, estos tipos de tareas requieren muchas horas de dedicación por parte de los docentes y del alumnado, así como una exposición emocional que no se puede realizar en todos los contextos educativos. Lo intangible del auto-modelamiento personal es difícil de valorar a corto plazo, pero por otro lado este artículo sólo es un acercamiento inicial a todos los datos que se han generado en la experiencia.

Tabla 6
El modelo GROWTH

	RELACIÓN	CREAR CONFIANZA
G	Goal (Meta)	¿Qué quieres conseguir?
R	Realidad	¿Qué está sucediendo ahora?
O	Opciones	¿Qué podrías hacer?
W	Will/way Forward (Voluntad/Avance/ Acción)	¿Qué vas a hacer?
T	Tácticas	¿Cómo y cuándo vas a hacerlo?
H	Hábitos	¿Cómo mantendrás los resultados?
	RESULTADOS	CELEBRAR RESULTADOS

Fuente: Elaboración propia a partir de Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh. (2016).

Como mejora y siguiendo a Giráldez y van Nieuwerburgh (2016), el modelo de coaching conocido como GROW, empleado como herramienta en esta investigación, es una estructura clara, fácil de entender y aplicar que popularizó Whitmore en 1992. Pero cabe destacar en lo concierne al coaching educativo, que una de las organizaciones que más han contribuido a la difusión e investigación del coaching, la organización australiana Growth Coaching Internacional, propuso una ampliación del mencionado modelo conteniendo los hábitos, como un punto a tener en cuenta en la estructura, quedando el acrónimo resultante GROWTH. Incluir los hábitos es un elemento

clave para que el futuro profesorado y esto ha faltado de aplicar en esta experiencia de formación-investigación, para que el alumnado comience ya a mantenerlos desde su formación inicial.

En síntesis, favorecer una postura reflexiva que ayude al profesorado a hacer explícitos los fundamentos que guíen su manera de percibir e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje y les facilite flexibilidad ante contradicciones o imprevistos son unas de las herramientas más potentes que podemos compartir con los futuros docentes de Ciencias Sociales para ayudarles a SER. Junto con el profesor Rivas (2014) finalizo este artículo devolviendo una vez más la voz al alumnado respecto a lo que ellos han logrado:

Después de todo lo que hemos oído hoy en clase de boca de los compañeros y de nuestras experiencias vividas, vamos teniendo claro cómo queremos y cómo no queremos ser el día de mañana como profesores (D alumna 28).

Referencias bibliográficas

- Armento, B. J. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 19-40). Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 91-95.
- Boerr Romero, I. (2011). *Mentores y noveles: Historias del trayecto*. Chile: OEI-Santillana- AECID.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*, (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cortés, P. y Márquez, M. J. (2017). Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: UMA editorial.
- Cortés, P., Leite, A., y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>
- De la Calle, M., y Torres, E. (2014). Innovación en la enseñanza universitaria: propuesta metodológica en la tutorización de TFG desde la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 463-470). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M. (2002) (Eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Libros Activos, S.L.
- Fernández, M. y Gurevich, R. (2003). Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35, 47-53.
- Flores, J., Méndez, A., y González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 228-242.

- Gallego, I. G., y Almunia, E. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- García Ruiz, C. R., y Mattozzi, I. (2014). La investigación de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. La construcción de un colectivo de docentes e investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 577-599). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- García, C. (2007). Ciudadanía global y educación: un reto para la enseñanza de las ciencias sociales. En R. Ávila, R. López y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: UPV-AUPDCS.
- García, F. F. y de Alba Fernández, N. (2011). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Bienvenidos*, 9, 243-258.
- Giráldez Hayes, A. y van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching educativo*. Madrid: Paraninfo.
- González Monfort, N., y Santisteban Fernández, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, (198), 41-47.
- González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M^a Ávila, M^a P. Rivero y P. L. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-174). Zaragoza: a + d arte digital, S. L.
- González, G. (2012). *Formación inicial del profesorado y educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 37-45.
- González, G. A. y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), Enero-Junio, 7-17.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758
- Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7, 63-83.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Lara, M. G., Becerra, A. J., Neira, Á. V., y Cortés, R. A. (2015). *Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros*. Bogotá: IDEP.
- Leite, A. (2011). *El aprendizaje en la universidad. Las voces del alumnado*. Searbrücken: Editorial Académica Española.

- Lieberman, A. (2013). El docente ha de ser también maestro de maestros. (Entrevista a cargo de J. M. Sancho y L. M. Gorospe). *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-45.
- López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013). *Coaching Educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. España: S. M.
- Martín Pérez, P. y Esteban Rodríguez, S. (2015). *Conduces Tú. Coaching educativo: respirando el cambio*. Madrid: EOS.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB/AUPDCS.
- Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 207, 1-10.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. y Núñez C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J. I. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Rozada, J. M. (1992). La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 5-9.
- Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2), 21-56. Recuperado a partir de <http://redaberta.usc.es/redu>