



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales.

Conclusiones de un Máster

Learning to teach Social Sciences. Conclusions of a
Master Degree

Autor

Adrián Trujillo Traín

Directora

Victoria López Benito

Facultad de educación

2015/2016.

ÍNDICE

0.- Introducción.	3
1.- Sobre la profesión docente: marco teórico y experiencia práctica.	4
a.- ¿Qué supone ser profesor de instituto hoy día? La concepción de la secundaria como punto de partida	4
b.- Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.	7
c.- Reflexión sobre las competencias docentes. El Máster a través de la teoría y la práctica	9
2.- Reflexión sobre los proyectos escogidos: Unidad Didáctica y Practicum II.	25
a.- Justificación de la selección de proyectos y sus relaciones: una Unidad Didáctica para una intervención práctica	25
b.- Unidad Didáctica: Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.	27
c.- Practicum II. Dar clase en el IES Parque Goya: de la teoría a la práctica	30
3.- Conclusiones y propuestas de futuro.	33
4.- Bibliografía.	36
5.- Anexo 1. Unidad Didáctica	39
6.- Anexo 2. Practicum II	49

0.- Introducción

Este trabajo se plantea como una memoria fruto de las experiencias teóricas y prácticas desarrolladas durante el Máster de Formación del Profesorado. Es, por lo tanto, fruto de la reflexión personal interna así como del bagaje teórico y práctico desarrollado en el curso. Así, este trabajo pretende ser un punto de llegada y, a la vez, de partida.

De llegada, porque supone la culminación de un año académico cargado de novedades en el que ha tenido lugar el comienzo de la formación de profesor del que esta memoria escribe. Numerosos elementos como que para enseñar es fundamental tener en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno, partir de sus necesidades y conocimientos previos, la necesidad de una transposición didáctica y en, definitiva, que los contenidos no lo son todo y que hay que fomentar las “competencias básicas” y el “aprendizaje significativo” eran totalmente desconocidos al comenzar el Máster. Ahora, como podrá apreciarse en las páginas que siguen, estas cuestiones parte del vocabulario habitual como algo necesario para ejercer el oficio. También es un punto de partida, y dicho todo lo anterior no resulta extraño el porqué. Este Máster además de habilitar oficialmente para la docencia ofrece una serie de claves, procedimientos, metodologías y criterios que aplicar al proceso de enseñanza, a la par que introduce dentro del marco contextual, teórico y legal de la educación. Se hace obvio por ello que es el punto de partida desde el que programar una futura acción docente.

El presente trabajo se organiza en torno a dos grandes apartados temáticos con una estructura tripartita. Uno primero que hemos titulado “sobre la profesión docente: marco teórico y experiencia práctica”, en el que realizamos una reflexión de lo que implica ser profesor de secundaria a día de hoy, desde la perspectiva general y la específica de las Ciencias Sociales. Además se realiza un recorrido por las cinco competencias que se establecen para superar el máster, reflexionando sobre ellas a través de las asignaturas. La presencia de bibliografía especializada en el primer apartado se debe a que, aunque también es fruto de las vivencias del máster, se le ha querido dar la forma de marco teórico sólido desde el que afrontar la futura profesión docente. La segunda parte agrupa dos de los grandes trabajos realizados durante el curso, la Unidad Didáctica y el Practicum II (presentes en los “anexos) en este caso, trazando sus relaciones y reflexionando críticamente sobre ellos. Al final, presentamos unas conclusiones a todo el trabajo.

1.- Sobre la profesión docente: marco teórico y experiencia práctica.

a.- ¿Qué supone ser profesor de instituto hoy día? La concepción de la secundaria como punto de partida

Parece obvio que los sistemas educativos son uno de los pilares sobre los que necesariamente se asienta la sociedad, y que en ellos la formación del profesorado es un punto central. Para tratar de descifrar cual es el papel del profesorado hoy, lo que sin duda resulta pretencioso, no está de más realizar una breve reseña de tipo histórico. Isidoro González (2010) señala tres hitos legislativos en la conformación del docente de secundaria tal como es concebido en la actualidad.

En primer lugar, la Ley General de Educación (LGE, 1970), del franquismo, también llamada Ley Villar-Palasi por el ministro que la impulsó, desvinculó el profesorado de enseñanza media del de enseñanza universitaria, debido al cambio que se produjo en su concepción y sus funciones. Se instauró así el denominado Certificado de Aptitud Pedagógica, el “CAP”, concebido como requisito para que los licenciados pudieran impartir clase en la enseñanza secundaria (el Bachillerato Universal Polivalente). El hecho de que se tratara de un certificado y no un título universitario nos habla de que la formación del profesorado todavía no se concebía como un saber científico (González, 2010).

El segundo hito se corresponde con la consolidación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), momento en que se constituyó la Educación Secundaria Obligatoria que ocupaba cuatro años. Es decir, con la nueva ley, las funciones del profesor supusieron un 66,6% de las responsabilidades de secundaria, y tan sólo un 33,4%, durante dos escasos años, para el Bachillerato. La ESO se ha consolidado como un nivel educativo que, aunque superior a la Primaria, tiene un carácter general, básico, obligatorio y gratuito. Esto implica que las atribuciones del profesor de secundaria están ahora cercanas a las del maestro de primaria, es decir, asegurar la formación básica y general, no siempre científica, de todos los ciudadanos. Así, las funciones propedéuticas, de paso a la universidad, quedarían reservadas para el Bachillerato, que además pierde parte de su carácter selectivo para concebirse como un puente hacia una enseñanza universitaria que también se ha generalizado (González, 2010).

El tercer hito que señala el autor surge con la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006), cuya aplicación se desarrolló al calor del “Proceso Bolonia” (Espacio Europeo para la Educación Superior). Con esta ley la formación del profesorado se convirtió en un máster docente cuyo objetivo era “enseñar a enseñar”, iniciado en el curso 2009/2010, y la docencia en secundaria pasaba a ser en toda Europa una profesión regulada.

Vemos así como entre los últimos años del siglo XX y principios del XXI se ha dado un cambio histórico en cuanto a la educación. Los tres niveles, primaria, secundaria y universitario se han ido uniendo y entrelazando a la par que las sociedades contemporáneas han aumentado las edades de escolarización obligatoria junto con las exigencias y competencias de la ciudadanía (González, 2010). Esto implica que la educación, entendida como selección, haya dado paso a la educación entendida como derecho y deber generalizado. La secundaria es, por lo tanto, una educación básica continuadora de la primaria y el profesor debe de favorecer lo que se denomina “formación permanente” o *Lifelong learning*. El docente de secundaria se enfrenta pues a un currículo de cuatro de cuatro años de educación básica y obligatoria y a dos de carácter más científico y propedéutico preuniversitario. Esto implica un fundamental cambio conceptual ya que el profesor adquiere mayores responsabilidades educativas acercándose más, en proporción, al maestro de primaria, que al profesor universitario, siendo por ello fundamental trabajar con competencias básicas que permitan el desarrollo adecuado del alumnado (González, 2010).

El profesor, y más aún el de historia y ciencias sociales, no puede ignorar, por apreciar demasiado su disciplina madre, los cambios que suceden en los entornos sociales y las diferentes concepciones educativas que son necesarias para asegurar el desarrollo de una ciudadanía plena. Los institutos siguen necesitando “expertos” en sus disciplinas, la Historia en este caso, pero transformados en profesores de secundaria, aquellos capaces de realizar esa transposición didáctica desde el “saber del sabio” al “saber enseñado”.

La transposición didáctica es un concepto ideado por Yves Chevallard (1991), en referencia a la didáctica de las matemáticas. Básicamente se refiere a las transformaciones que sufre el conocimiento científico en el proceso para ser enseñado y comprendido. El conocimiento que se enseña sufre transformaciones respecto al saber del sabio o conocimiento científico en el proceso de ser enseñado y comprendido. El

alumno no puede llegar a la complejidad de la ciencia sin la descomposición o fragmentación del “saber sabio”. Así, el profesor, conocedor de los saberes científicos, que son primeros en el tiempo, hace de “filtro de la comunicación entre el conocimiento y el alumno” (Sobejano y Torres, 2009: 21). De acuerdo con estos principios, la historia y la geografía que se enseña es un modo de transformación del conocimiento historiográfico y geográfico, sin afectar a su rigor científico, que se modifica o se adapta para que pueda ser comprendido y aprendido, aglutinado a su vez bajo la concepción genérica de las Ciencias Sociales.

Así, aunque el saber científico continúe siendo el elemento de anclaje de la práctica docente, el profesor ya no es un mero transmisor de éste, sino que el hecho de que la secundaria sea una educación de tipo general, básico y obligatorio, lo acerca a una necesaria profesionalidad en torno a la pedagogía y la didáctica. Entendida la primera como la organización de la enseñanza tomando como protagonista y punto de partida a quien se desea educar, en este caso, alumnos entre los 12 y los 16 años (y de los 16 a los 18 en el caso del Bachillerato), atendiendo a sus necesidades cognitivas, la adecuación de los contenidos, la motivación y su desarrollo competencial. Y la segunda como aquella disciplina que se encarga de la técnica y los medios de enseñanza, que adquiere un carácter específico en relación con las disciplinas científicas en torno a las que se configuran los currículos de enseñanza.

Así, si hubiera que responder al interrogante que titula este apartado- ¿Qué supone ser profesor de instituto hoy día?- deberíamos responder que por encima de todo, aunque deba ser un especialista en su materia, al ser la ESO una educación general y básica, que debe ser válida para todos, el profesor debería de ser capaz de hacer frente a esta realidad, con vocación y competencia, pudiendo transformar el saber científico en un conocimiento significativo comprensible por los alumnos y, a la vez, educar en competencias que preparen a los discentes para una sociedad de frenéticos cambios. A su vez, la existencia de un Bachillerato preparatorio para la universidad habla de una duplicidad de sus funciones.

b.- Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Fomentar el pensamiento social y crítico para una convivencia democrática

Señalábamos anteriormente que el “saber del sabio” necesita ser moldeado para poder ser enseñado a los alumnos, es decir, ser reelaborado para darle un uso educativo. Esto quiere decir que los esquemas lógicos academicistas aprendidos por el alumno en el grado universitario difícilmente pueden ser captados por los alumnos sin un tratamiento didáctico previo, esto es lo que Isidoro González (2010) denomina la necesidad de un “imaginario educativo” para transponer el conocimiento científico en “conocimiento educativo”. Se trata en el fondo de algo incuestionable, la necesidad de pasar de ser historiador, geógrafo o historiador del arte a ser profesor de historia, geografía e historia del arte, y más allá, profesor de Ciencias Sociales según al área de conocimiento fijada en el currículo.

Las Ciencias Sociales, desde el punto de vista educativo, suponen la transposición didáctica del espacio y el tiempo. Como señala Pilar Comes se trata de “categorías del pensamiento humano” que influyen directamente en las representaciones que nos hacemos del mundo y que, por ello, son ejes organizadores de nuestra área de contenidos. “Espacio y tiempo son entidades mentales, esquemas de orientación e información estratégica que sirven para poner en orden y relacionar la realidad que percibimos” (Comes, 1997: 170). Así, las Ciencias Sociales deberían enseñar a pensar bajo los auspicios del espacio y el tiempo.

Aunque para alguien que se dedica a ellas, alguien que ha estudiado un grado de Historia, pudiera resultar una incógnita aparentemente innecesaria, debemos aquí reflexionar sobre el porqué de enseñar Ciencias Sociales. Siguiendo a Pilar Benejam (1997, a: 47) lo hacemos para que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen las actitudes y comportamientos de un sistema democrático y alternativo, donde se respete la dignidad individual y de los demás, así como los rasgos propios y diferenciados de las comunidades que lo componen y con las que el alumno tiende a identificarse. Se trata, en definitiva, como función esencial de las Ciencias Sociales, de fomentar el pensamiento social conjuntamente con el pensamiento crítico.

El problema de la enseñanza de las ciencias sociales aparece cuando “la enseñanza sólo se concibe como transmisión de información y el aprendizaje como una reproducción de la misma” (Pagés, 1997: 153). Esto provoca que el alumno o alumna

transforme el conocimiento en una rutina memorística académica y que éste quede desvinculado de la aplicación a las reflexiones cotidianas de su vida. Se trata pues de contribuir a través de las Ciencias Sociales al desarrollo por parte del alumno del pensamiento crítico y reflexivo, conjuntamente con la capacidad de indagación y aplicación del conocimiento a las cuestiones de tipo social.

La dificultad de enseñar a pensar socialmente fundamentalmente viene dada porque la comprensión siempre va unida a la información. La segunda es algo meramente almacenado y la primera permite el saber aplicado a través de inferencias y deducciones. Se trata, como refieren Richard Paul y Linda Elder (1995) de que “el contenido es, en última instancia, nada más y nada menos que un modo de razonar”. Así como no hay forma de saber matemáticas sin aprender a resolver problemas, tampoco hay forma de aprender historia y ciencias sociales sin ser capaces de resolver o pensar cuestiones de tipo social- obviamente teniendo en cuenta las diferencias del tipo de disciplina- más allá de la información factual. Para aprender y aprehender un compendio de contenidos hay que ser capaz de pensar con los conceptos que lo definen, a darles aplicación práctica y crear representaciones con ellos frente a su consideración como secuencias memorísticas.

A este efecto, una dificultad en las ciencias sociales es la existencia de currículos inabarcables con pretensiones totales en cuanto a contenidos que fuerzan a emplear una tradicional metodología expositiva basada en la historia factual tratada muchas veces manera superficial. Esta realidad impide centrar las clases en el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como el “proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana”. (Pagés, 1997: 160). Es decir, la consecución de capacidades por parte del alumnado que le permitan aplicar las Ciencias Sociales a su propia realidad.

c.- Reflexión sobre las competencias docentes. El Máster a través de la teoría y la práctica

Para estar en condiciones de finalizar con éxito el presente máster, y con ello ser facultado para optar a la consecución de un puesto de profesor en un centro público, se establecen once competencias docentes siguiendo la Orden Ministerial ECI/3858/2007, del 27 de diciembre, “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. También se tienen en cuenta las modificaciones a esta orden presentes en la Orden EDU/ 3498/2011, del 16 de diciembre (Apartado 3. Competencias, en la Orden ECI/3858/ 2007 se denominaba Apartado 3. Objetivos: Competencias que los estudiantes deben adquirir), A continuación, realizamos una reflexión sobre cómo el máster ha contribuido a la consecución de dichas competencias.

Las 11 competencias del profesorado según el marco legal

- 1.- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos [...]
- 2.- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previos de los estudiantes [...]
- 3.- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
- 4.- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en su planificación colectiva; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptas a la diversidad de los estudiantes.
- 5.- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- 6.- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- 7.- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- 8.- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9.- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10.- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11.- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Estas competencias no se refieren a los contenidos estudiados en el grado, sino a una formación en pedagogía y didácticas específicas, que se van desarrollando en los dos módulos en los que se divide el máster. Estas once competencias quedan sintetizadas en cinco que el máster prevé, desarrolladas por sus dos módulos (genérico y específico) y el Practicum, y desde las que vamos a trazar nuestro comentario a través de la experiencia del curso. (las cinco competencias son: contexto de la actividad docente; interacción y convivencia en el aula; procesos de enseñanza-aprendizaje; diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de actividades de aprendizaje).

1.- Contexto de la actividad docente. Esta competencia consiste en la capacidad para integrarse en la realidad del oficio docente. Es necesario, para ello, conocer dos elementos fundamentales. En primer lugar, el marco legal e institucional en el que se articulan los contenidos curriculares, los objetivos, las orientaciones metodológicas, los criterios de evaluación y las competencias que los discentes deben alcanzar. En segundo lugar, el contexto sociológico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir las realidades sociales y familiares que influyen en la actuación del profesor.

Para alcanzar esta competencia, en primer lugar, hay que reseñar la asignatura de nombre homónimo, es decir, *Contexto de la actividad docente*, que se dividía en una parte referente a la evolución histórica de la legislación y otra al contexto sociológico. De la realización de esta asignatura se extrae, desde el punto de vista sociológico, que la sociedad actual, a caballo entre lo local y el contexto globalizado, lejos de significar el fin de la Historia, ha supuesto su aceleración y el surgimiento de una “era de la información y el conocimiento”, según el celebrado trabajo del sociólogo Manuel Castells, que ha dado lugar a una serie de elementos característicos muy influyentes en la educación que el profesor de secundaria no puede ignorar. Debemos citar elementos como el multiculturalismo, la necesidad del alumnado de aprender idiomas enfocados a una sociedad basada en el intercambio, la asimilación de las Tecnologías de

la Información y la Comunicación como una herramienta esencial para la enseñanza, así como la necesidad de educar en competencias básicas que aseguren el desarrollo de una ciudadanía plena y democrática.

Además de esos criterios generalistas que parecen definir la sociedad actual, es esencial tener en cuenta el contexto local, el emplazamiento físico por barrios y nivel económico del instituto, además de las nuevas realidades familiares, de cara a programar la actividad docente. Desde el punto de vista del marco legal se extrae que la legislación educativa afecta directamente a la orientación que se le da a la educación, siendo a la vez causa y consecuencia del contexto social. Como señala Moreno (2005, citado en Alonso y Blázquez; 2010: 169):

Una educación secundaria de mala calidad e irrelevante acaba empujando a buena parte de los jóvenes a fracasar o a abandonar, lo que conduce a una grave crisis de legitimidad de todo el sistema educativo, sobre todo cuando un subsector que tiene la obligación de ser inclusivo, se convierte, de hecho en excluyente [...]

Conocer el contexto resulta fundamental para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera efectiva y significativa. El mayor acercamiento que ha podido hacerse a este respecto ha sido durante los períodos de Practicum. En el Practicum I pudo comprobarse como la legislación consolidada, vía la traducción curricular autonómica, se plasma dando vida a la actuación docente en un centro, el IES Parque Goya en este caso. Introducirse en documentos fundamentales (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Reglamento de Régimen Interior, Plan de Atención a la Diversidad etc.) con el objetivo de conocer la jerarquización de los mismos para tratar de acercarse al funcionamiento del instituto pudo resultar una tarea algo tediosa, menos amena que preparar las clases a impartir y las actividades a desarrollar, sin embargo, resultó muy instructiva a la hora de ver cómo se organiza el centro docente.

De cara a la profesión futura será esencial categorizar el espacio donde se va a dar clase y a los alumnos que allí se encuentran. Una de las asignaturas que más ha incitado la reflexión sobre la importancia del contexto social donde se desarrolla la actividad docente es la optativa denominada *Educación secundaria para personas adultas*. Desde el último cuarto del siglo XX esta educación tenía un carácter compensatorio, entendiéndose como una segunda oportunidad para los que no habían tenido acceso a la enseñanza durante la infancia o la juventud, siendo sus usuarios

mayormente ancianos, aunque ahora ha evolucionado hacia la concepción de “educación permanente”. Esto tiene relación directa con la importancia del contexto, pues actualmente el usuario de este tipo de educación ya no forma parte de la tercera edad sino de sectores de la población bajo riesgo de exclusión, que supone la falta de participación de la vida económica, social y cultural debido a una carencia de recursos que pueden impedir la materialización de sus derechos junto con la vulnerabilidad, la marginación y la pobreza. En la propia Ley 16/2002 de Educación Permanente en Aragón, en el artículo 3 sobre los “destinatarios”, se señala que aunque los usuarios de la misma sean todos los ciudadanos que hayan superado la edad de escolarización ordinaria, “las actuaciones de educación permanente irán dirigidas preferentemente a sectores de la población con necesidades de formación inicial y a colectivos específicos o en riesgo de exclusión social, laboral o educativa [...]”.

Aun teniendo en cuenta que el riesgo de exclusión social se ve influido por factores como el género, la clase social, la raza (colectivos étnicos o migrantes), la edad, los ámbitos de procedencia (rural o urbano) y de acceso a la información (capacidad, discapacidad, brecha digital etc.), actualmente, el grupo con más dificultades de inserción el mercado laboral son esos jóvenes-adultos de 18 a 26 años que abandonaron la educación, sobre todo en la época del auge de la construcción, antes de alcanzar la segunda etapa de la ESO o el graduado, y que necesitan alcanzar el nivel de formación básica y/o profesional para acceder a una formación de mayor nivel que les permita posteriormente encontrar un empleo. Esta realidad, además de por la teoría trabajada en la asignatura, pudimos verla de primera mano por la visita al centro de Educación Secundaria para Personas Adultas, Concepción Arenal.

2.- Interacción y convivencia en el aula. Esta competencia se trabajó fundamentalmente en la asignatura del mismo nombre, *Interacción y convivencia en el aula*, que se desarrollaba desde los supuestos de la psicología evolutiva y la psicología social. La parte dedicada a la psicología social fue de gran interés, encaminada a la concepción del aula como un grupo con un proceso determinado, unos roles concretos y unas relaciones de poder y diferentes tipos autoridad según la diferente actuación del docente. Parece claro que la autoridad es algo que es necesario crear, basada en una cierta desigualdad entre el docente y el alumno (Montes, 2010).

En cuanto a la psicología evolutiva, por una parte se aprendieron las características esenciales de la adolescencia, entendida como una etapa de la vida con

grandes cambios en el desarrollo físico y cognitivo y, por consiguiente, en cuestiones relacionadas con el autoconcepto, la identidad y la personalidad. Se trata de entender, en primer lugar, que el profesor no es el protagonista del aula ni del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esa aseveración, en segundo lugar, planificar la acción docente focalizada en las características y necesidades de los alumnos en pos de contribuir a su desarrollo y crecimiento. En este sentido será fundamental la función tutorial intrínseca a la profesión docente de cara a orientar el trabajo con los alumnos. Un elemento problemático a este efecto es el elevado número de alumnos por grupo (casi treinta en el grupo principal con el que trabajé durante los Practicum II y III), lo que acaba despersonalizando la acción enfocada a la orientación debido a la menor atención que se le puede dedicar a cada discente.

Otra asignatura que resultó esencial para la consecución de esta competencia fue la optativa de *Prevención y resolución de conflictos*, que se trabajó desde el marco legal (Plan de Convivencia) y el psicológico-emocional. Se obtuvieron claves para la intervención en los conflictos, comprendiendo que el conflicto mejor solucionado es el que no se produce, aunque esto sea un “perogrullo”. Parece claro, como señala la psicóloga Amparo Caballero, que a la hora de abordar un conflicto no puede dissociarse el “mundo escolar” de la “vida social general”, así “el modo en que se decida abordar el conflicto dependerá de la concepción que se tenga del mismo y de la función social que se le atribuya a la misma escuela” (Caballero, 2007: 9). La escuela no puede ser meramente concebida como un espacio de instrucción para formar a los que desean aprender y que aprovechan las oportunidades que ofrece la institución para convertirse en personas preparadas para insertarse en el mercado laboral. Desde esta perspectiva, se neutralizaría a los alumnos más “rebeldes” para que no interrumpieran el “ritmo normal de aprendizaje” del resto. Como señala la autora:

La escuela es un espacio privilegiado de convivencia cuya finalidad prioritaria es atender en todas sus necesidades de desarrollo y aprendizaje a todos y todas los estudiantes, con independencia de su actitud y motivación, y que precisamente con aquellos que se muestran díscolos y poco motivados es con los que hay que poner especial empeño [...] (Caballero, 2007: 9).

Son criterios que deberían ser cimiento de la acción educativa la interculturalidad, el respeto, la tolerancia de la diversidad y la educación inclusiva. En una sociedad tan plural en cuanto a cuestiones intelectuales, económicas, de raza, género, política,

ideología etc. no debe sino establecerse una educación siguiendo unos criterios basados en la comprensión, solidaridad, justicia social y tolerancia de la alteridad. Y por esto es esencial, al fin y al cabo, la incapacidad de disociar la sociedad de escuela.

En primer lugar, porque la escuela es un medio de inserción en la sociedad: toda educación debe orientar al alumnado respecto a las posibilidades que la sociedad del momento ofrece para acceder a campos académicos o profesionales (según sus diferentes aptitudes, intereses o expectativas) en el marco común español y europeo. En segundo, porque las aulas son un reflejo directo de la sociedad, con sus individuos diversos, sus familias y sus dificultades. Por ser reflejo, también debe ser posibilidad de cambio, para lo que, además de la transmisión de conocimientos científicos adecuados a las características y necesidades de los alumnos, es necesario educar en valores que fomenten la competencia social y ciudadana. Esto demuestra que la tarea de docente es mucho más compleja que la mera instrucción y que es necesario fomentar climas adecuados que luego deberían traducirse en una convivencia adulta democrática. Desde esta perspectiva, el instituto sería visto como una preparación para la vida, o como señala Fernando Larriba (2010: 104), su función última sería “formar a los futuros ciudadanos para que sean capaces de vivir libremente con curiosidad y capacidad crítica y de identificar y enfrentarse a los problemas que les rodean y buscar soluciones para lograr un mundo más justo, sostenible, tolerante y solidario”.

3.- Procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta competencia se trata en la asignatura homónima- *procesos de enseñanza y aprendizaje*- de la que se pueden extraer al menos tres elementos fundamentales que se han tenido en cuenta, en la medida que pueden traducirse en actuaciones reales, para preparar la experiencia del Practicum. Estos son, (1) la necesidad de partir de los conocimientos previos de los alumnos; (2) la necesidad de orientar las clases de una forma motivadora; (3) el imperativo de considerar la evaluación como un elemento permanente orientado a la mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(1) La necesidad de partir de los conocimientos previos de los alumnos nos habla de la relevancia de su propia percepción en el proceso de aprendizaje, siguiendo los principios de psicología cognitiva de corte socioconstructivista de las teorías de Lev Vigotsky. El psicólogo bielorruso-soviético planteaba *grosso modo* que los humanos aprendían mediante la existencia de estímulos creados por el sujeto, combinados por estímulos del medio. No se aprende por imitación como deducía el conductismo, ni

construyendo su propio conocimiento como señalaban las tesis de Jean Piaget (en verdad la idea de que el alumno pueda construir por sí mismo las bases de la ciencia en ciertos niveles resulta más que dudoso), sino reconstruyendo experiencias personales durante la interacción con el medio social. Siguiendo a Pilar Benejam, el contexto cultural en el aprendizaje es fundamental “porque brinda un conjunto de estructuras de significados a través de las cuales las personas dan forma a sus experiencias” (Benejam, 1997: 55)

Las estructuras mentales o sistemas de relaciones que los alumnos han construido a lo largo de su vida, ya sea por experiencia o a través de la enseñanza, son muy operativas, de manera que cuando el sujeto actúa, estas estructuras mentales se ponen en funcionamiento y guían procesos de selección de la nueva información y su interpretación. De esta manera, el alumno comprende aquello que tiene una relación con lo que ya sabe; en cambio, descuida, ignora, pasa de largo, le resbalan por la mente aquellos hechos o ideas que le son extraños, que no se relacionan con su experiencia ni tienen ninguna conexión con sus estructuras mentales previas (Benejam, 1997: 56).

Las mentes de los alumnos no son libros en blanco o *tabulae rasae* que, mediante la enseñanza, se van llenando de conocimientos. La psicología cognitiva ha sustituido al conductismo y a consecuencia de ello comienza a dársele importancia a las ideas previas de los alumnos. Por tanto, hay que considerar sus preconcepciones y sus ideas para ponerlas en cuestión y construir sobre ellas el conocimiento científico. Se trata pues de fomentar el grado de madurez potencial del alumno (en la vigotskiana “zona de desarrollo próximo”), donde el papel del profesor es clave, al ser un facilitador, ya que tiene que partir de las estructuras lógicas del alumno e impulsarle a pensar según los términos del “saber sabio” a través del imaginario educativo. Lo fundamental es fomentar el paso de los discentes de “alumnos”, aquellos que deben ser guiados, a “estudiantes”, aquellos dotados de capacidad crítica y procedimental para buscar sus propias fuentes de conocimiento e información (en relación con eso que se denomina “aprender a aprender”), cuyo máximo desarrollo tendrá lugar en las etapas universitarias de la enseñanza.

Desde el punto de partida del conocimiento de los alumnos se han encontrado al menos dos tipos de dificultades a las que ha sido necesario amoldar la intervención en el Practicum. Las primeras son inherentes a la propia complejidad de la disciplina, con su interdependencia de procesos y dificultad conceptual. Los conceptos históricos son abstracciones- por ejemplo “Guerra Fría”- que aglutinan narraciones factuales,

cuestiones de tipo cultural, económico y nociones de duración, cambio y continuidad, y que necesitan ser integradas en esquemas mentales para poder ser aplicadas al análisis. Por ejemplo, los alumnos ya no recordaban que significaban palabras como “régimen bolchevique”, lo cual complica la el aprendizaje significativo de una realidad como la Guerra Fría. Por poner otro ejemplo, los alumnos (de 4º de la ESO) tampoco tenían una noción operativa del concepto “Estado” (territorio, administración y monopolio de la violencia en una definición sencilla) con lo cual difícilmente podían realizar un aprendizaje significativo del surgimiento del “Estado de bienestar” que supone otorgarle funciones nuevas de redistribución de la riqueza, asistencia y protección del ciudadano de las que carecía históricamente.

El segundo tipo de dificultades en cuanto al conocimiento previo de los alumnos vino dado por la propia vida ajetreada del instituto. La propia temporalización del curso (evaluaciones, viaje de estudios, excursiones etc.) hizo que el tema de la Segunda Guerra Mundial, en cuyas consecuencias empezamos nuestra unidad didáctica, no fuera visto con el suficiente rigor, con clases explicativas y actividades prácticas, lo que hizo que el punto de partida para explicar la Guerra Fría, una nueva realidad internacional que parte de las consecuencias de la guerra mundial, no fuera el mejor de cara a asegurar el aprendizaje significativo.

Parece claro, y más en la enseñanza de la Historia entendida como proceso, que no se puede tratar de enseñar de forma significativa la disciplina si no se han comprobado que se conocen bien elementos o conceptos estructurantes- no nos referimos tanto a hechos de tipo *acontecimental*- que guían las grandes interpretaciones de la historia. No podemos tratar de construir el tejado si no se han puesto los cimientos de la casa, es decir, dar por sabidos conceptos, habilidades o periodizaciones que no están sistematizados por el alumno. Realizaremos una reflexión sobre la necesidad de enseñar la historia de forma conceptual en el siguiente apartado de la presente memoria de final de Máster.

(2) Una de las fundamentales competencias básicas se denomina de “aprender a aprender”, que según la LOE consiste en “disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”. Siendo esta una necesidad incuestionable, no está demás introducir un “pero”. Desde el recuerdo de la propia etapa de alumno de secundaria del que esta memoria escribe, hecho del cual considero que

ningún profesor debería olvidarse, parece que la voluntad (o la carencia de ella) de aprendizaje, más allá de aprobar exámenes y “saltar las vallas” del sistema educativo, es una cuestión personal y absolutamente voluntaria. Es decir, el profesor puede utilizar todo el arsenal de la pedagogía y la didáctica, partir del conocimiento previo del alumnado para fomentar el aprendizaje significativo, pero lo que no podrá, pese a que sea su cometido último, es “forzar” que el alumno aprenda, insistimos, por muy bien que enseñe, puesto que aprender- diferenciado de aprobar- es un acto de voluntad consciente.

Dicho esto, entra en escena uno de los elementos esenciales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, que desde la actuación del profesor puede hacer que se prenda esa mecha de voluntad en el alumno: la motivación. Parece que motivar es, a día de hoy, un reto del docente, fundamental para conseguir involucrar al alumnado en los proyectos y actividades de la clase, para estimular sus preguntas e inducir un comportamiento encaminado al esfuerzo personal. Parece que una de las claves es entender los propósitos de las actividades, desde la perspectiva académica pero también y fundamentalmente desde la personal. Merece la pena que traigamos aquí una de las actividades prácticas que se desarrolló durante el Practicum II que tuvo cierto éxito motivador, se trató de un ejercicio para matizar el tópico de la “emancipación sociolaboral” de la mujer que siempre se achaca a la Segunda Guerra Mundial.

Para analizar y matizar este hecho, establecido como verdad revelada en algunos libros de texto, se estableció una práctica a través de una serie de elementos: en primer lugar, un cartel conocido por la mayoría de los alumnos, en especial, por las alumnas, que representaba a “Rosie la Remachadora” con su slogan *¡Yes, we can!* que en la época actuaba como icono propagandístico para la movilización laboral de la mujer y que en la actualidad ha devenido en emblema feminista. En segundo lugar, se procedió a la escucha de la canción popular *Rosie the riveter*, de marcado carácter sexista incluso para la época. En tercer lugar se procedió a la lectura de un artículo periodístico (Artículo: <http://smoda.elpais.com/moda/rosie-la-remachadora-la-verdadera-historia-que-esconde-el-icono-del-feminismo/>) sobre la temática, para la realización de un cuestionario y un comentario a modo de debate.

El objetivo de la actividad fue matizar la afirmación tópica de la emancipación sociolaboral de la mujer, el hecho de que la propaganda movilizadora tenía como fecha límite el fin de la guerra. La temática fue especialmente bien acogida por las alumnas y

comprendida por casi la totalidad de los discentes. El desarrollo de esta actividad permitió ver como las alumnas a esta edad van desarrollando cierta conciencia de género, y cómo a los chicos llama más la atención cuestiones de otro tipo, bélico especialmente. Parece que es obligación del profesor atender a la diversidad de la clase, también en cuanto a intereses posibles dentro de los múltiples contenidos curriculares, siempre teniendo en cuenta que con los materiales implementados sea posible desarrollar aprendizajes significativos y competencias.

(3) Otro de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación. No cabe duda de que, como señalan Arambuzabala y Vega (2010: 81), “la evaluación pone de manifiesto nuestro concepto de lo que es enseñar y lo que es aprender”. Así, un modelo de evaluación antiguo no disocia la diferencia entre evaluar y calificar. El acto de evaluación se asocia con poner notas y con ello medir los resultados finales del proceso de enseñanza. Esto es lo que se conoce como evaluación sumativa o final, que prima “las funciones de certificación y selección del alumnado sobre las funciones de orientación y guía” (Quinquer, 1997, b: 124). Sin embargo, es necesario tender a una evaluación de tipo formativo y continuo que no haga tanto énfasis en lo cuantitativo y se centre en los métodos cualitativos a través de la observación, la entrevista o los diarios de trabajo en el aula. Además es fundamental conocer el punto de partida de los alumnos con lo que se denomina evaluación inicial.

Es decir, se hace necesaria una evaluación que quede integrada en el proceso de enseñanza, para poder así detectar las dificultades y adaptar las metodologías a la realidad del aula. Como señala Dolors Quinquer se trata de adecuar la pedagogía, gestionar los errores y reforzar los éxitos, más aún en una etapa obligatoria y básica como ya decimos que es la secundaria, donde se tiene que tender a la inclusión y no segregar mediante la selección.

Sin embargo, esto nos suscita algunos interrogantes. El primero de ellos sería si es posible que un profesor pueda seguir con precisión, objetividad y de forma cotidiana a todos los alumnos que tiene a cargo, que son demasiados por aula, usualmente heterogéneos entre sí, en diversos grupos y materias y no siempre con la mejor de las disposiciones. No cabe duda de que es un gran reto para el docente pero es necesario y fundamental implicar y responsabilizar a los alumnos en su propia evaluación para tratar de intentar suplir así los límites de la evaluación formativa. Esto es lo que se denomina “autoevaluación” que supone que, a la vez que el profesor propicia el aprendizaje del

discente, se le tiene que dotar de armas que permitan su vinculación con las enseñanzas a través de la autorregulación que debería permitir al alumno mejorar sus estructuras internas y métodos para aprender. Así, si la evaluación se define formalmente como “un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones”, al dar importancia a la autoevaluación del alumnado se tornará en “un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes” (Quinquer, 1997, b: 128), sin que existiera, como es habitual, una separación entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación.

El Practicum, dada su duración temporal, la falta de experiencia del aspirante a profesor y el conocimiento superficial que se tenía de los grupos con los que se ha trabajado, no permitió poner en práctica criterios tan ambiciosos como los aquí expuestos. Sin embargo, y teniendo siempre presentes las limitaciones, sí se pudo hacer un “simulacro”. La evaluación para comprobar los conocimientos previos de los alumnos se hacía de forma cotidiana a modo de interacción constante y oral con los alumnos a través de los elementos que aparecían en la unidad didáctica (Las “Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría”, para 4º de ESO) que tenían presencia en apartados anteriores del temario.

El hecho de interrogar constantemente a los alumnos permitía ver, de forma general, que es lo que no sabían para introducirlo en la explicación. Dadas las características del Practicum y la unidad didáctica con la que se trabajó, se consideró más útil tratar de ver lo que los alumnos sabían de esta forma, es decir, pidiendo razonamientos en voz alta, que planteando un cuestionario en el que predominaran elementos factuales. Esto hacía las clases más dinámicas, aunque obviamente sólo podía percibirse una orientación general de la clase de cara a desarrollar la intervención, no tanto el punto de partida individual y pormenorizado de cada alumno, lo que hubiera sido una pretensión quizá inabarcable dado el conocimiento superficial que se tenía de ellos.

Para tratar de “simular” la evaluación formativa en las sesiones se compaginaban explicaciones expositivas con ejercicios y actividades de tipo práctico que los alumnos debían de entregar. Hablar de que aplicamos una evaluación continua durante las sesiones de un Practicum no es, obviamente, realista. Sin embargo, sí que se considera un punto de partida aceptable u orientación metodológica de cara a la futura profesión docente. Finalmente, y como los alumnos están acostumbrados, hubo que recurrir a un

examen de tipo tradicional en el que los alumnos se enfrentaban a contenidos de tipo teórico y otros más de tipo práctico para “aplicar” los conocimientos adquiridos. En este examen se tuvo en cuenta la atención a la diversidad pues en el grupo principal con el que se trabajó había un alumno con TDAH, aunque no hizo falta adaptarle el examen y lo superó con notable grado de éxito. A la que sí hubo que adaptarle el examen fue a una alumna estadounidense de intercambio para quien se preparó un examen más sencillo, en inglés, aunque tuvo que responder en castellano con la ayuda de un diccionario. Aunque resultó complicado por las propias condiciones del Practicum, se intentó realizar una evaluación al servicio del aprendizaje de los discentes.

4.- Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje. Esta competencia fundamentalmente se ha alcanzado a través de las asignaturas de la primera parte del Máster, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje y Diseño curricular*, junto con la materia *Diseño, organización y desarrollo de actividades de Geografía e Historia* del segundo semestre. De estas asignaturas extraemos fundamentalmente una reflexión sobre la metodología a tener en cuenta a la hora de desarrollar planteamientos curriculares y desarrollar las actividades que articulan la experiencia docente.

Por metodología entendemos el camino para llegar al fin que deseamos, en este caso es didáctica, buscando la mejor forma de organizar las actividades pedagógicas para conseguir que los alumnos aprehendan los contenidos y desarrollen habilidades cognitivas y procedimentales, es decir, que aprendan. Las metodologías de corte más “tradicional”- sin que esto signifique necesariamente “negativo”- priman las clases transmisivas o expositivas, y desde los últimos planteamientos didácticos parecen abocadas a fomentar el tan denostado aprendizaje receptivo y memorístico. Además las formas expositivas tienen mayor relación con la lógica de las disciplinas de las que procede el profesor, y no tanto con las necesidades o aspectos motivacionales para los alumnos.

El problema fundamental de este tipo de aprendizajes sería que se olvidan fácilmente ya que son integrados de forma superficial, “para aprobar el examen” y pueden, por académicos, no conectar con las estructuras cognitivas previas de los alumnos (Quinquer, 1997, a). A la hora de plantear una metodología apropiada para el aula parece que lo importante no es tanto lo que el profesor enseña sino lo que los alumnos son capaces de aprender.

Frente a estos, nos encontraríamos con aquellas metodologías que más que en la explicación del profesor, se centran en la actividad del discente y, más que el elemento memorístico, favorecen, la reconstrucción de los conocimientos en sus estructuras mentales. Parece que estos últimos, desde el marco teórico son más valorados por los alumnos porque favorecen la comunicación, la participación y la iniciativa para expresar sus ideas (Quinquer, 1997, a).

Desde la experiencia en el Practicum, sin duda escasa, hemos obtenido el indicio de que no hay porqué condenar que la experiencia docente tenga componentes expositivos, además ello no sería ser realista. En primer lugar, porque dados las ratios de alumnos por clase, más cercanas a los treinta alumnos que a los veinte, resultaría extenuante preparar un aprendizaje activo e individualizado para todos. En segundo lugar, porque los contenidos curriculares a cubrir son tan amplios que seguir una dinámica constante de, por ejemplo, métodos de caso o aprendizajes basados en proyectos permitiría tan sólo tratar escasos aspectos del temario. La pretensión holística de los currículos de Ciencias Sociales quizá resulta excesiva e ineficaz, pero tampoco todo lo realizado en clase tiene que ser de tipo procedimental, ni debe denostarse la importancia de los contenidos o la ejercitación de la memoria.

Dicho esto, de la breve estancia con los alumnos (de 4º de la ESO en este caso) se han extraído una serie de criterios a tener en cuenta en relación con las clases expositivas. En primer lugar, que no deben de ser “conferencias” por mucho que el profesor se sienta muy cómodo con el tema. Debido a esto, las clases durante el Practicum se intentaron plantear a modo de interacción constante con los alumnos, a modo de interrogantes o reflexiones demandadas. En segundo lugar, la necesidad de adoptar una actitud empática con el alumnado, incluso amistosa si se puede, aunque siempre manteniendo la distancia necesaria, que genere un clima de aula relajado.

En tercer lugar, la necesidad de ilustrar la exposición con ejemplos a comentar y la utilidad de realizar esquemas con los alumnos para afianzar los elementos nucleares del tema. Finalmente, hay que señalar que lo más adecuado parece una docencia que combine los elementos expositivos con el trabajo activo que además permita desarrollar las competencias del alumnado. Precisamente por esto, en la medida de lo posible se preparaban las clases con una duración expositiva de unos 30 minutos, para luego pasar a realizar una actividad propia de la metodología de enseñanza de la historia por conceptos o de tipo comentario de texto, de imágenes o audiovisuales.

5.- Evaluación y mejora de la docencia. Fundamentalmente esta competencia se considera potenciada por la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*. Ha consistido en investigar, a través de la propia metodología de la enseñanza de la Historia por conceptos, sobre los procesos de enseñanza con el objetivo de mejorar la tarea docente en las sesiones dedicadas a trabajar con el Practicum III.

El elemento docente más enriquecedor de la asignatura sin duda ha sido el ponerse en contacto con la metodología de la historia a través de conceptos. Este sistema surge de una constatación, como señala Martin Booth “cuando se trata de información histórica, los estudiantes presentan dificultades mucho mayores para pensar de forma hipotética y deductiva que en otras disciplinas” (Booth, 1983: 104). Parece evidente que los conceptos con los que se trabaja en las ciencias sociales, de carácter interdisciplinar y conectados con otras materias como el arte, la economía o la literatura, tienen en muchos casos un carácter muy abstracto, de difícil aprehensión para quien no tiene unas estructuras conceptuales construidas. La edad de desarrollo de las “operaciones formales”, bajo criterios piagetianos, comienza a aparecer a los once años, aunque en cuanto a la historia parece comenzar en torno a los dieciséis años. Esto parece provocar la incapacidad de los alumnos para realizar razonamientos aplicados en relación a los contenidos, es decir, el planteamiento de hipótesis en torno a las premisas de los conocimientos históricos.

Sin embargo, el hecho de que los discentes no alcancen el pensamiento abstracto, y no de forma generalizada, hasta los 16 años no imposibilita para la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia antes de esa edad. Ahora bien, es necesario tener en cuenta, como señala Mario Carretero que los niños y adolescentes muestran una comprensión de los conceptos históricos limitada o parcial, incluso errónea e incompleta. Con el aumento de la edad, mejora la comprensión de los conceptos, en especial los de índole socio-política, dos serían los elementos fundamentales de los que se desprende esta conclusión. En primer lugar, los alumnos pasan de entenderlos desde rasgos concretos a otorgarles dimensiones más abstractas. En segundo, se van tejiendo progresivamente redes conceptuales por las que los conocimientos históricos pasan de ser elementos aislados a modo de compartimentos estancos, para comenzar a relacionarse y definirse de forma dinámica por su

concatenación con los demás elementos, promoviendo una mayor profundidad de análisis (Carretero, 2011).

De este hecho se desprende, que si bien la mente del niño o adolescente no está totalmente formada, desde los supuestos de la psicología evolutiva piagetiana, para trabajar con las abstracciones propias de la Historia y las Ciencias Sociales, con una metodología adecuada, se puede potenciar el desarrollo de los conceptos y al tejido de redes conceptuales que aplicar al análisis. Además, como señala Booth (1983) enseñar historia contribuye de forma significativa a la vida cognitiva y afectiva, modificando cuestiones como las actitudes hacia otros grupos raciales y o la menor propensión a realizar juicios apresurados sobre cuestiones polémicas. Esto es fundamental ya que desde el punto de vista de la adquisición de competencia, no sólo se enseña historia por los contenidos, sino también enfocada a la transmisión de valores ciudadanos, al desarrollo de la inteligencia emocional y la competencia social y ciudadana. Parece claro que mejor comprensión de la realidad histórica ha de suponer una mayor empatía social en los discentes.

Lo aquí planteado supone, sin embargo, un cambio de metodología diferente a la de la mera clase magistral de transmisión expositiva, por una más activa que vincule al discente con el objeto de estudio. Si los alumnos no investigan el pasado por ellos mismos, la historia se reduce a una disciplina memorística de personas, fechas o acontecimientos, quedando vacía de su potencial apasionante. Van Sledright (2002) señala que aprender historia, lejos de ser una tarea sencilla, exige procesos de razonamiento complejos, además de la necesidad intelectual de interpretar, imaginar y comprender. Se trata de enseñar a pensar, de que los alumnos aprendan a discurrir con los criterios que requieren las ciencias sociales, lo que conlleva transformar la información factual en un conocimiento aplicado, es decir, significativo y utilizable (Lee, 2011).

Para lograr este ideal hay que tener en cuenta que los estudiantes no hacen frente a la situación de aprendizaje con la mente en blanco, sino que tienen algún tipo de “conocimiento ingenuo” o preconcepción, es decir estructuras preexistentes desde las que se construye el conocimiento (Chi y Roscoe, 2002). Desde este “modelo mental” preexistente, el docente tendría que facilitar dos procesos ordinarios de aprendizaje-revisión y asimilación-, de cara a que el alumno potencie su comprensión conceptual. En primer lugar, la revisión que se produce ante la percepción de una contradicción: el

estudiante puede revisar su preconcepción incorrecta. En segundo lugar, la asimilación de la nueva realidad conceptual en sus estructuras mentales. La clave está en que, a través de estos procesos de revisión y asimilación, el alumno pueda realizar un cambio conceptual, esto es, una mejora cualitativa de su sistema de conocimiento.

Siguiendo a Jon Nichol y Jacqui Dean (1997: 108) “los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual [...] damos sentido a nuestro mundo”. Esto ocurre porque al combinarse con la información factual se producen las denominadas “redes conceptuales”. Enlazando con lo ya dicho de que el profesor debe tener en cuenta el punto de partida del alumno, no está de más señalar que los conceptos siempre son individuales, contruidos por el alumno, aunque se compartan elementos comunes con el resto (Nichol y Dean, 1997). Por lo tanto, se trata de guiar al alumno hacia la producción de sus propias redes de significados, generar a partir de un sistema simple otro más complejo que a la vez asimile al anterior (Pozo, 1999).

Este método por conceptos no consiste en un profesor que explica todas las claves, sino en una construcción guiada en la que el alumno contribuye a elaborar su propio aprendizaje, esto es, se mantiene activo y no como un mero espectador. Desde estos supuestos se planteó la experiencia de aprendizaje aplicada al aula consistente en otorgar dimensiones al concepto de “Guerra Fría”, a través de su característica principal: la bipolaridad la cual se categorizó a través de las dimensiones políticas, económicas y propagandísticas. El proyecto no se realizó como algo al margen de las clases ordinarias, lo que podría haber sido pernicioso para su desarrollo, sino integrado en las mismas. La dimensión política se introdujo cuando tocaba trabajar el apartado de la unidad correspondiente a las causas de la Guerra Fría y sus características principales; La dimensión económica se trabajó cuando tocó ver cuestiones de tipo económico y social, como el surgimiento del consumo de masas; y la propagandística-ideológica a la par que se trabajaba con el transcurso factual de la Guerra Fría y los principales conflictos. En la reflexión sobre el Practicum II trataremos algo más, desde la perspectiva de la experiencia, esta temática de la historia por conceptos.

2.- Reflexión sobre los proyectos escogidos: Unidad Didáctica y Practicum II

a.- Justificación de la selección de proyectos y sus relaciones: una Unidad Didáctica para una intervención práctica

A continuación procedemos a tratar el segundo de los grandes puntos de los que consta esta memoria Trabajo de Fin de Máster. Aquí seleccionamos dos de los trabajos más importantes realizados durante el curso, relacionados entre sí. En primer lugar, se ha seleccionado la Unidad Didáctica elaborada para adquirir las competencias de la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades de Geografía e Historia*, así como para guiar la intervención en el aula durante los Practicum II y III. El segundo trabajo elegido es el propio Practicum II. Esto se debe a que el período de prácticas puede considerarse de los de mayor calado en cuanto a experiencia y relación con la futura acción docente.

La Unidad Didáctica (Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. El surgimiento de un mundo bipolar), aplicada en 4º de la ESO, tuvo la función de ser la guía a seguir de cara a preparar la experiencia en el aula, aunque obviamente constituía tan sólo un punto de partida y la propia dinámica del aula comportó que en ocasiones tuvo que ser modificada. En primer lugar, por la propia vida en el instituto, que forzó la modificación del desarrollo prefijado debido a la existencia de salidas fuera del aula y actividades extraescolares. En segundo lugar, por la propia dinámica de la clase y la existencia de temas que, dentro de los parámetros curriculares y la propia orientación de la Unidad Didáctica, resultaban más interesantes o llamativos a los alumnos -anteriormente hablábamos de que la motivación del alumnado es un elemento indispensable- como pueda ser el tema de la “emancipación socio laboral de la mujer” o los conflictos de la Guerra Fría (Corea, Cuba, Vietnam etc.).

Asimismo, la Unidad Didáctica ha sido inspirada por la Programación Didáctica realizada para las asignaturas *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje y Diseño curricular* y forma parte de una concepción más amplia, en cuanto a metodología, distribución de los contenidos y actividades, criterios de evaluación etc., que se aplicaría durante un curso completo. El hecho de que la Unidad Didáctica haya sido un mapa de ruta a seguir le otorga el interés necesario como para

incluirla en este apartado, ya que habla de la preconcepción de la docencia, tras haber cursado las asignaturas del máster, que se ha desarrollado en el aula.

El Practicum II es en buena medida la traducción práctica del marco construido con la Unidad Didáctica, es decir, su adaptación a la realidad. Por lo tanto, supone la capacidad de verificar si los planteamientos desde los que se partía eran correctos. El Practicum se desarrolló durante nueve sesiones en un grupo de 4º de la ESO, que se intercalaron con la intervención en otros grupos- y algún otro curso como 2º de Bachillerato- y la asistencia a clases impartidas por la tutora. Esto enriqueció la experiencia, permitió la comparación con otros grupos así como la toma de contacto con metodologías o actividades desconocidas. Asimismo, fue una fuente de inspiración para introducir actividades nuevas o modificar la orientación de las planteadas. Lo que justifica la inclusión del documento o memoria resultante de las prácticas en el aula es ese carácter que tiene de verificación de los supuestos desde la inapelable experiencia práctica directa con los alumnos. En ocasiones, los ideales que tiene el profesor están más cercanos a la disciplina de la que proviene que a las necesidades de sus alumnos, esta realidad, si bien se comprende desde el punto de vista de la devoción que necesariamente debe existir con la ciencia madre, no puede generar un peso excesivo que desoriente la función última del mismo: que los alumnos aprendan. Aunque el punto de partida de los contenidos sea la ciencia, la transposición didáctica debe estar siempre presente para fomentar los aprendizajes significativos. Así que relacionando la Unidad Didáctica con los resultados del Practicum II podemos comprobar en qué medida esto ha sido así.

La relación entre ambos documentos es directa en cuanto a metodología, objetivos, criterios de evaluación, contenidos etc. En estos dos trabajos se plasman la teoría y la práctica que han orientado el proceso de enseñanza. La primera es el resultado del bagaje teórico extraído de los conocimientos históricos aportados por el Grado y las enseñanzas pedagógicas y didácticas del Máster. La segunda, nos muestra cómo esos esfuerzos de clarificación de la actividad docente se desarrollaron durante la estancia en el instituto. La Unidad Didáctica se realizó con un conocimiento directo- aunque no profundo- del grupo principal a la que iba destinado (junto con las actividades programadas para aplicar a otros grupos distintos), por lo tanto, el documento del Practicum II muestra, en el apartado “aplicación de la unidad didáctica en el aula: descripción y comentario del desarrollo de las actividades”, en qué medida

los planteamientos seguidos eran los correctos y cuáles otro deberían ser mejorados, modificados o incluso eliminados, siempre teniendo en cuenta a los destinatarios.

b.- Unidad Didáctica: Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. El surgimiento de un mundo bipolar.

La Unidad Didáctica no se estableció por criterios de elección, sino porque era el tema que tocaba siguiendo la temporalización que llevaba el grupo cuando tuvieron lugar las prácticas, además, debido a esto, tuvo que organizarse comenzando por las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, que cubre algo menos de la mitad de las sesiones impartidas. Pese a no ser una elección, era un tema muy del gusto del que este Trabajo de Fin de Máster escribe, con un Máster de Historia Contemporánea a las espaldas.

Esto comportó dos elementos en la factura de la unidad. En primer lugar, el dominio de los contenidos debido a lecturas especializadas permitió evadir el libro de texto y la preparación de actividades que pudieran resultar más llamativas que los meros ejercicios de “copiar contenidos” que dejan poco espacio a la imaginación. Sin embargo, y debido a lo que ya señalábamos de la mayor cercanía con la disciplina histórica que con la realidad de un aula con jóvenes de dieciséis años, supuso la necesidad de tener cuidado a la hora de no plantear las clases expositivas en exceso con contenidos excesivos y reflexiones fuera de lugar en cuanto al desarrollo cognitivo de los alumnos.

La Unidad Didáctica se elaboró siguiendo las directrices del currículo aragonés según la LOE (Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria), tal y como lo hacían en el instituto, acomodándose a la propia programación del departamento, de la que se hacen algunas “críticas” menores en las reflexiones del practicum. Dadas las características del grupo principal al que se ha dado clase, sobre todo la cantidad de alumnos cercana a los treinta y la falta de experiencia docente, se optó por ser realista y planificar las sesiones de la Unidad de forma expositiva complementadas con actividades en las que los alumnos trabajaban directamente por grupos.

Así, las actividades fueron elegidas por considerar que resultaban enriquecedoras en relación a los contenidos y que permitían generar estímulos

intelectuales en el alumno, lo que no fue siempre una tarea sencilla. Sin embargo, el hecho de que el componente expositivo estuviera presente no significa que las clases fueran “conferencias” o lecciones magistrales, sino que la necesidad de hacer participar a los alumnos estuvo presente desde los supuestos teóricos que regían la Unidad a aplicar en el aula. Para apoyar las explicaciones se elaboraron *powerpoints* que se dejaban a disposición de los alumnos a través del correo electrónico, vídeos e imágenes representativas que además permitieran distender el ambiente de la clase.

Los objetivos didácticos se plantearon en base a dos realidades. En primer lugar, en relación a la asimilación de los contenidos, y en segundo, en relación con la adquisición de las competencias básicas y temas transversales, ambos entendidos como cuestiones fundamentales en el desarrollo del alumnado. Los contenidos se establecieron teniendo en cuenta siempre el marco legal de referencia, correspondiéndose con los contenidos del *Bloque 3. El mundo actual*, referido al orden político y económico de la segunda mitad del siglo XX, es decir, el período conocido como Guerra Fría, que comienza con el fin de la Segunda Guerra Mundial y finaliza con el desmantelamiento del bloque soviético en el período de 1989-1991. Los contenidos, siguiendo los criterios de una transposición didáctica, fueron divididos en tres subapartados para los que se previeron tres clases a cada uno.

El primero, correspondiente a las “Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial”- se planteó como introducción y refuerzo con el tema anterior – la Segunda Guerra Mundial- que había sido escasamente trabajado en el aula. El segundo, se correspondía con el desarrollo cronológico de las principales fases, hechos y conflictos de la Guerra Fría. Era el más descriptivo-narrativo, y por ello para el que más actividades y apoyos audiovisuales se prepararon. El tercer subapartado, versó sobre cuestiones de economía y sociedad y estaba pensado debido a que en la mayoría de los casos la enseñanza de la historia está demasiado cargada de su visión política y los conceptos socioeconómicos son fundamentales para formar en el pensamiento crítico y social a los alumnos.

La competencia básica a la que mejor se amolda esta unidad didáctica, por la naturaleza de la disciplina histórica, es a la “competencia social y ciudadana. Ya señalábamos antes que una de las principales funciones de la enseñanza de la historia es fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y social para así formar ciudadanos que respeten y cuiden la convivencia democrática. A través del estudio de la Guerra Fría se

trata de favorecer que el alumnado comprenda el origen y funcionamiento de la historia reciente, junto con sus transformaciones. El conflicto mundial que la situación de bipolaridad internacional podría haber desatado deberá aportar claves, previo tratamiento didáctico, sobre la necesidad de mantener y valorar el sistema democrático, junto con el respeto de las diferentes identidades y la necesidad de construir una sociedad basada en criterios de justicia social y tolerancia de la alteridad.

Quizá uno de los elementos ausentes de esta Unidad Didáctica son las medidas de atención a la diversidad, cuestión que será tomada muy en cuenta de cara a la futura acción docente. Este elemento tuvo que ser tenido en cuenta cuando de la teoría se pasó a la práctica, ya que en la clase había un alumno diagnosticado con TDAH y una estudiante de intercambio estadounidense que no sabía demasiado español. En el caso del primero, respondió bien a las sesiones y actividades aunque hay que reseñar que tenía alguna dificultad para trabajar con textos que presentaran algunas oraciones subordinadas por lo que quizá para futuros casos similares se deba adaptar los textos como apoyo. Sin embargo, hay que decir que el examen lo realizó con éxito. Para la segunda, quizá habría que haber preparado breves apuntes en inglés, pese a esto, los *powerpoints* estaban a disposición de todos los alumnos vía correo electrónico y de ellos salían los contenidos que entraban en la prueba. No obstante, sí que se le realizó una adaptación de examen en cuanto a reducción de la dificultad y escrito en inglés, y también lo superó con éxito.

Otro elemento metodológico que en la Unidad Didáctica no se hace explícito es la metodología de la historia por conceptos que tuvo que ser incluida de cara a alcanzar la competencia de innovación propia del Practicum III. Esto no se hizo por desconocimiento de esta metodología cuando se realizó la Unidad Didáctica. Sin embargo, sí que está presente en todo momento la noción de la necesidad de generar en los alumnos unas estructuras conceptuales operativas, que al final es lo que permite darle una utilidad o aplicación a la Historia, más allá de la información factual.

c.- El Practicum II. Dar clase en el IES Parque Goya: de la teoría a la práctica

Lo primero que debemos decir es que la experiencia práctica supuso la comprobación de que los supuestos o criterios en los que se basaba mi previsión de la docencia- la Unidad Didáctica- no eran del todo desacertados, aunque sin duda sí mejorables. El trabajo es fruto sobre todo de las nueve sesiones impartidas al 4º de ESO principal (28 alumnos) en el que se aplicó el desarrollo completo de la unidad didáctica, además de otros grupos y cursos donde se realizaron actividades concretas, sobre la “guerra total”, las “consecuencias económicas de la guerra”, o la “emancipación sociolaboral de la mujer”.

Debemos destacar un elemento no previsto en la Unidad Didáctica pese a la caracterización del grupo. Se trata de la fundamental interacción con los alumnos de la que en última instancia parece derivarse el éxito (o fracaso) del desarrollo de una Unidad Didáctica. Así, la interacción con los discentes fue razonablemente satisfactoria, e incluso esperanzadora. Esto lo achacamos a que los grupos aunque eran cuantiosos, no resultaban abrumadores. Obviamente el número de alumnos es un elemento fundamental de cara a preparar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, posibilita para la inclusión de una mayor cantidad de actividades basadas en metodologías activas, pudiendo el profesor atender las necesidades de sus alumnos. Pero se considera que más importante que el número en sí es la disposición y el comportamiento de los mismos que posibilitan o no, con todas las “artimañas” por parte del profesor que se quieran, el buen desarrollo de la docencia.

Sobreanalizando la propia experiencia como alumno de secundaria, hace ya unos cuantos años- e insistimos en que sería un error olvidar que hemos sido alumnos de cara a ser profesores- en las masificadas aulas del IES Avempace se observaba que la existencia de cuatro o cinco alumnos disruptivos- “los que daban mal”- en una clase de poco más de treinta bastaba para dismantelar la buena marcha de la clase y generar constantes situaciones de barullo. Esta situación no ha estado presente durante las prácticas en el IES Parque Goya con los alumnos de 4º de ESO que mostraban disposición e incluso interés, y aunque sea de agradecer no sabemos hasta qué punto es la realidad de la mayoría de los centros en los que es posible que en un futuro se vaya a trabajar. Teniendo en cuenta esto, la experiencia de este Máster sirve como advertencia

silenciosa de la necesidad de reducir el componente expositivo y centrarse más en el desarrollo de actividades dinámicas en grupo que permitan mantener el buen desarrollo de la experiencia docente. En el “anexo 2” está presente una relación de actividades y sus resultados.

Esta reflexión nos permite enlazar directamente con un componente fundamental sobre el que el que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y del que se desprende la concepción de la docencia que tiene el profesor: la metodología. Ya hemos dicho que la metodología principalmente utilizada ha sido la expositiva, aunque no a modo de conferencia de experto, sino como continuo diálogo o interacción con los alumnos, de cara a empatizar con ellos e intentar mantener la atención. Además de que se intentó que lo expositivo no durara en el mayor de los casos más de media hora, es decir algo más de la mitad de la clase, completándose con actividades de ampliación, de refuerzo o de aplicación en las que los alumnos trabajaban por grupos con apoyo del profesor, y al final, o al día siguiente, se trataba de poner en común los resultados.

La elección de la metodología expositiva se debe, al menos, a dos factores- ya hemos señalado la importancia de la ratio de los grupos-. En primer lugar, por imitación, todos los aspirantes a profesor tienen en su mente el tipo de profesor que les gustaría ser, probablemente basado en un docente que les ha dado clase conformado como un ícono a seguir de la etapa de la secundaria o universitaria, el que te acaba haciendo que te guste una materia. La motivación no parece depender de componentes objetivables como quizá se pretenda en algunos textos.

En segundo lugar, por la falta de experiencia docente, que hace que lo más sencillo- sin decir que sea sencillo en sí mismo- es la transmisión de procedimientos, conocimientos y actitudes de quien las sabe a los que no, aunque siempre teniendo en cuenta su punto de partida, necesidades y desarrollo cognitivo y académico. En las primeras clases de la larga carrera docente, en las que seguramente no se maneje la didáctica en todo su potencial y conociendo superficialmente al grupo con el que se va a trabajar (todo lo superficialmente que permite el breve contacto lejano en el tiempo del Practicum I y la semana de introducción en el aula del Practicum II en la que todavía no se da clase) quizá hubiera resultado contraproducente ensayar con el alumnado metodologías del tipo por proyectos o estudios de caso o similares. No hay que olvidar que el Practicum es una simulación del oficio para el aspirante a superar el máster, pero

son sesiones cotidianas en la vida de los alumnos que tienen que ser aprovechadas al máximo.

Dominar la metodología expositiva no parece un mal primer paso para introducirse en esta fascinante profesión que el Practicum ha terminado de definir como vocacional. Sin embargo, ahora que el Máster está presto a terminar y lejana y tamizada por las oposiciones la futura actividad docente parece que comienza un proceso en el que, a la vez que se profundiza todavía más en las materias de especialización, deben buscarse y desarrollarse nuevas metodologías de cara a estar preparado para cuando tenga lugar la actividad profesional.

Finalmente, consideramos necesario reflexionar sobre la interesante metodología innovadora de enseñanza de la historia a través de conceptos. Por las fechas en que se realizó la Unidad Didáctica, esta no fue introducida en la misma, sin embargo, sí que fue implementada en los Practicum II y III. Con esta metodología se trató de profundizar conceptualmente en una característica definitoria del período conocido como Guerra Fría: la bipolaridad articulada en torno a las dos superpotencias- Estados Unidos y la URSS- que acabó generando una política de bloques que se tradujo en escenarios y conflictos locales. Con una serie de materiales en forma de textos, imágenes caricaturescas, mapas y audiovisuales se trabajaron las dimensiones política, económica y propagandística de este fenómeno. A través de este sistema la mayoría de los alumnos comprendió la bipolaridad y pudieron aplicarla al análisis del conflicto bélico de la Guerra de Corea (1950-1953). La actividad puede consultarse en el “Anexo. 2” donde se plasma el Practicum II.

La metodología por conceptos es especialmente interesante ya que va en la línea de lo que señalábamos en apartados anteriores de que la finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, además de los contenidos, es fomentar el pensamiento social y crítico para enfocar a los alumnos hacia la convivencia democrática. Esto es así debido a que fundamentalmente esta metodología hace a los contenidos aplicables al análisis de situaciones es decir, permite pasar del conocimiento de la información a la comprensión de la misma. Es por esto que se tendrá muy presente a la hora de plantear futuras unidades didácticas de cara a utilizar metodologías que enfoquen la docencia hacia los aprendizajes significativos.

3.- Conclusiones y propuestas de futuro

En el presente trabajo hemos pretendido al menos dos cuestiones. En primer lugar realizar una reflexión apoyándonos en la bibliografía especializada sobre lo que supone hoy día ser profesor, a modo de un marco teórico sólido desde el que comenzar la futura profesión docente. En segundo lugar, hemos seleccionado dos trabajos del Máster, la Unidad Didáctica y el Practicum II con objeto de ofrecer una relación del desarrollo teórico y práctico del curso y realizar una reflexión crítica del mismo.

Los supuestos desde los que afrontamos la futura acción docente surgen necesariamente de una caracterización concreta de la Educación Secundaria Obligatoria que consiste en que esta, aunque se denomine como tal y haya que tener en cuenta la progresión de la complejidad de los contenidos, no deja de ser una educación general básica no dispuesta para la selección sino para una inclusión que permita la adquisición de las competencias básicas a todos los alumnos y futuros ciudadanos. Tan sólo los dos años de Bachillerato pueden ser contemplados desde una función propedéutica orientada a alcanzar destrezas que permitan la inserción en la Universidad. Es por esto que, hoy día, el profesor de secundaria debe ser alguien con vocación capaz de realizar una transposición didáctica apropiada para asegurar la adquisición de contenidos y competencias en la ESO, a la vez que preparar a otros para ser competentes en la enseñanza superior.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, el profesor de secundaria debe de hacerlas operativas, esto es, asimilables por el alumno y también aplicables para realizar análisis útiles en la vida cotidiana. Se trata de que a la par que se fomenta la comprensión de las categorías de espacio y tiempo, se desarrolle el pensamiento social y crítico y se fomenten las actitudes y comportamientos propios de un sistema democrático basado en el respeto a la alteridad.

Asimismo, el docente tiene que tener presentes una serie de competencias. En primer lugar, aquellas relacionadas con el contexto donde se va a desempeñar la intervención educativa, teniendo en cuenta tanto las disposiciones legales como el contexto sociológico referido a las realidades sociales y familiares en las que se enmarca la vida del instituto, a su vez inmersa en la realidad del siglo XXI caracterizada por la aceleración de los cambios, la globalización y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación.

En segundo lugar, el docente debe conocer las características esenciales de la adolescencia, etapa de la vida con grandes cambios en cuanto a desarrollo físico y cognitivo, que serán un componente fundamental de cara a elaborar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De estos últimos, que además constituyen la tercera de las competencias docentes, debe resaltarse la necesidad de partir de los conocimientos previos de los alumnos de forma que el profesor pueda actuar como facilitador del saber; también el hecho de que en tanto que aprender, más allá de aprobar, es el resultado de una decisión individual del alumno, el profesor tiene que incitar la aparición de la misma intentando motivarle; el tercer elemento a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería considerar la evaluación como una realidad orientada a la formación y no tanto a la selección mediante la calificación.

De cara al diseño curricular y la organización de actividades de aprendizaje, desde los supuestos teóricos y las experiencias prácticas, se considera que las metodologías deben orientarse siempre teniendo en cuenta las características del grupo al que van dirigidas, y no deben exceder los componentes expositivos dejando al alumno la oportunidad de aplicar los conocimientos en actividades de tipo práctico y participativo. En relación a esto, se considera que la metodología de trabajo de las Ciencias Sociales por conceptos es especialmente interesante porque hace a los contenidos aplicables al análisis de situaciones permitiendo pasar de la mera captación de la información a la comprensión.

Hemos escogido la Unidad Didáctica y el Practicum II como los trabajos que mejor definen el paso por el Máster en tanto que la primera representa la teoría desde la que se afronta la docencia plasmada en un documento, y el segundo da cuenta de su aplicación práctica. Es desde estos supuestos desde los que establecer propuestas de futuro. En primer lugar, la necesidad imperiosa de establecer desde los documentos programáticos que se realicen para la futura profesión docente criterios o planteamientos para asegurar una sistemática atención a la diversidad. Este elemento no puede dejarse a la improvisación o no ser tenido en cuenta, si así lo hiciéramos una educación que se define por ser inclusiva se tornaría segregadora. La siguiente cuestión que deberemos tener en cuenta de cara al futuro es el desarrollo de metodologías alternativas a la tradicional clase magistral de cara a asegurar los diferentes tipos de aprendizajes y estar preparado para la heterogeneidad que parece definir a esta fascinante profesión. Se trata, fundamentalmente, de que según como se presenten los

contenidos y la información el alumnado puede mostrarse más receptivo y motivado, o por el contrario desechar todo acto de aprendizaje.

4.- Bibliografía

ALONSO, L. y BLAZQUEZ, F. (2010). La experiencia on-line de la Universidad de Extremadura. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. pp. 167-178.

ARAMBURUZABALA, P. Y VEGA, A (2010). Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se práctica. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. pp. 79-88.

BENEJAM, P. (a, 1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coord.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 33-49.

BENEJAM, P. (b, 1997). Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coord.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 53-67.

BOOTH, M. B. (1983), Skills, Concepts, and Attitudes: The Developmente of Adolescent Children´s Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

CABALLERO (2007), A. La escuela en conflicto como escenario de socialización. En *Rescoldos: revista de diálogo social*, 16, 2007, pp. 7-16.

CARRETERO, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L.F. RODRÍGUEZ Y N. GARCÍA (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104), México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

COMES, P. (1997). La enseñanza de la Geografía y las construcción del concepto espacio. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coord.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 169-187.

GONZALEZ, I. (2010). Introducción general. Un libro para la última oportunidad. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La*

formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Barcelona: Graó. pp. 19-22.

GONZALEZ, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta para geografía e historia. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. pp. 27-72.

LARRIBA, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. pp. 97-110.

LEE, P. (2001). History education and historical literacy. En I. DAVIES (Ed.), *Debates in History Teaching*, Oxford y New York: Routledge. Pág. 63-72.

MONTES, C. (2010). La metamorfosis del educador: soledades, dualismo y nuevas diversidades. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. pp. 119-127.

QUINQUER, D. (1997, a) Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 97-121.

QUINQUER, D. (1997, b). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 123-148.

PAGÉS, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 151-168.

PAUL, R., & ELDER, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.

POZO, J.I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), 513-520.

SOBEJANO, M.J., TORRES, P.A (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: tecnos.

VAN SLEDRIGHT, B. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York y London: Teachers College Press, Columbia University.

- **Legislación**

Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre

Orden EDU/ 3498/2011, del 16 de diciembre

Ley 12/2002 de Educación Permanente en Aragón

Ley Orgánica 2/2006 de Educación

ANEXO 1.

Unidad Didáctica: La Guerra Fría: un mundo bipolar. Ciencias Sociales, Geografía e Historia para 4º de ESO

1.-Introducción

a. Características de la materia

La presente unidad didáctica se establece siguiendo las directrices de la Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, para su aplicación en los centros aragoneses siguiendo la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). En concreto, se sigue las directrices de organización de la materia obligatoria “Ciencias sociales, geografía e historia”, del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, para la que se destinan tres horas semanales por grupo.

Los contenidos curriculares sobre los que versa esta unidad didáctica se insertan en el *Bloque 3. El mundo actual*, primer apartado, “El orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX: bloques de poder y modelos socioeconómicos. El papel de los organismos internacionales”. Con esta unidad se pretende la comprensión, por parte del alumnado, del período conocido como Guerra Fría, es decir, la “historia mundial” de la segunda mitad del siglo XX (1945-1991), que comienza con el fin de la Segunda Guerra Mundial y finaliza con la desintegración del bloque soviético entre 1989 y 1991. Se trata de un período caracterizado por la bipolaridad de las relaciones internacionales, la tensión y el enfrentamiento no directo entre la Unión Soviética y Estados Unidos salidas de la contienda como las dos superpotencias vencedoras con sus respectivos bloques o esferas de influencia. Se pretende transmitir la idea de que las dos potencias protagonistas no fueron realidades inmutables, sino que evolucionaron durante las cuatro décadas de duración del período, teniendo sus propias contradicciones y disidencias internas. La Guerra Fría es, además, un tema fundamental para comprender los orígenes del mundo actual.

b. Características del grupo

La Unidad didáctica va a trabajarse en un grupo de 4º (B) de la ESO, homogéneo en cuanto a los alumnos que lo componen. 4º B (“itinerario de ciencias”) consta de 26 alumnos: en general, este grupo se caracteriza por tener un nivel medio alto, con una mayoría de buenos alumnos en cuanto a capacidades y voluntad de trabajo, tanto práctico como teórico, con algunas excepciones que no parecen alterar el ritmo de la clase. Como dato debe citarse que 10 de los 26 no han aprobado todas las asignaturas en la primera evaluación, aunque de estos sólo 4 han suspendido más de una. La mayor dificultad la tienen en la asignatura

de Matemáticas, no parecen tener problemas con las Ciencias Sociales, y muestran, por el contrario, cierto interés por la Historia y su función explicativa de las realidades presentes, lo que permite la realización de debates y la interacción en las sesiones expositivas.

2.-Objetivos Didácticos

1. Saber explicar las causas del enfrentamiento entre los dos bloques de la Guerra Fría.
2. Conocer los modelos sociales, económicos y políticos del mundo bipolar.
3. Establecer la relación entre los conflictos locales de la Guerra Fría y la evolución interna de los estados implicados.
4. Adquirir la sensibilidad y responsabilidad de análisis necesaria con respecto a los enfrentamientos bélicos.
6. Adquirir y emplear el vocabulario histórico específico de la Guerra Fría, para aumentar la precisión en el uso del lenguaje historiográfico y mejorar la comunicación.
7. Aceptar la diversidad a través de la participación en debates, con actitud crítica, constructiva y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
8. Conocer, a través del estudio de la realidad europea, el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales. Comprender, asimismo, el nacimiento de la sociedad de consumo.
9. Realizar análisis de fuentes primarias y secundarias en forma de textos, imágenes y vídeos, para extraer la información esencial y evaluarla críticamente.
10. Desarrollar estrategias y destrezas básicas para organizar, memorizar y recuperar la información.

3.-Contenidos

La distribución de la unidad didáctica en subapartados que articulen las sesiones será la siguiente (véase la división en la “temporalización”):

1- Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y las características de la Guerra Fría: Una paz simulada. Resulta importante partir de las consecuencias de la contienda mundial, en tanto que en ellas se encuentran las claves para la configuración del período, tanto la debacle que supuso para el continente europeo, como la forja de las dos superpotencias y la formación de sus áreas de influencia que darán lugar a la política de bloques. Al observar algunos libros de texto, a la hora de explicar las causas más directas para la ruptura de la alianza no va más allá de trazar los conflictos que surgieron en las

diferentes conferencias interaliadas, en especial, Yalta y Potsdam, aquí, para una mayor comprensión del origen del mundo bipolar se pretende ahondar en el llamado “síndrome de 1941” (así denominado por Francisco Veiga, que se refiere al miedo al ataque directo a los EEUU y la URSS, tras la experiencias de Pearl Harbor y la Operación Barbarroja, que contribuyó a impulsar la carrera armamentística nuclear y al deseo de extender su influencia en Europa y el mundo, que poco a poco se mostraron incompatibles), también a la existencia de valores ideológicos opuestos ente el sistema americano y el soviético que chocaron en sus intentos de construir un nuevo orden mundial.

2- El Desarrollo cronológico de las principales fases, hechos y conflictos de la Guerra Fría (1945-1991): Del divorcio del matrimonio por conveniencia a la caída de Barbarroja. Se trata de trabajar el desarrollo cronológico de ese antagonismo bipolar, junto con los elementos de fricción que enfrentaron a los antiguos aliados, que comenzaron en la inmediata posguerra mundial haciéndose irreversibles a partir de 1947, cuando comenzó una política activa de hostilidad mutua. Se hará hincapié en los distintos contenciosos entre los dos bloques (y en su interior), como el escenario berlinés, la Guerra de Corea, Indochina, Cuba etc. Se dará especial importancia a éste último- la crisis de los misiles de Cuba de 1962- para que los discentes reflexionen y comprendan la importancia de la escalada armamentística atómica y lo cercano que estuvo el mundo de un nuevo enfrentamiento directo de consecuencias devastadoras. Asimismo, se trabajará el cambio de coyuntura – la distensión- posterior a la fecha que comportó el acercamiento entre Washington y Moscú y el inicio de las negociaciones para limitar y reducir el arsenal nuclear. Finalmente, se abordará la “última etapa” de la Guerra Fría con el nuevo aumento de la tensión mundial a partir de 1979 y la cadena de acontecimientos que llevaron a la caída del muro de Berlín y el desmoronamiento de la Unión Soviética en 1991.

3- Economía, política y sociedad en un mundo bipolar: comunismo *versus* consumismo. En el último apartado de la unidad se pretende presentar una visión comparada de las diferencias políticas, sociales y económicas (producción comunista, origen del *welfare state*, consumismo etc.) entre los dos bloques, con la intención de que los alumnos comprendan los dos modelos de sociedad y de Estado que protagonizaron la Guerra Fría. Se hará hincapié en las realidades, estadounidense, europea, japonesa, soviética y china, con sus contradicciones y disidencias.

4.- Competencias básicas y temas transversales en relación con los contenidos

a. Competencias básicas

- 1- **Competencia en comunicación lingüística.** Se trata de que el alumno consiga emplear el vocabulario propio de la Historia y la Guerra Fría (Telón de Acero, Bloqueo de Berlín, distensión, coexistencia pacífica, Tercer Mundo, Perestroika etc.) de manera adecuada de forma oral y por escrito, con especial atención a las normas ortográficas y sintácticas. Desde el punto de vista oral, se trata de la participación en debates de manera correcta y asertiva. Desde el lenguaje escrito, el alumno deberá ser capaz de contextualizar y analizar textos relacionados con la Guerra Fría, así como desarrollar discursos coherentes, razonados y bien fundamentados.
- 2- **Competencia matemática.** Se potencia al analizar los datos cuantitativos recogidos en tablas, gráficos y diagramas (por ejemplo, obtención de información sobre la crisis petrolera de 1973 de un gráfico) y el trabajo con líneas temporales (cálculo de la duración histórica de la URSS).
- 3- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Se logra cuando se es capaz de situar en el espacio al menos tres realidades históricas: (1) el emplazamiento y países componentes de los bloques. (2) Los principales acontecimientos del período, como los principales focos de tensión y conflictos localizados. (3) Los diferentes usos del espacio y los recursos que influyen en la geopolítica de la Guerra Fría.
- 4- **Tratamiento de la información y competencia digital.** Se trabajará al emplear de forma crítica distintas fuentes digitales para la búsqueda de información y la construcción del conocimiento, en concreto a través de las páginas web sugeridas.
- 5- **Competencia social y ciudadana.** A través del estudio de la Guerra Fría, se favorecerá que el alumnado comprenda el funcionamiento de las sociedades contemporáneas y sus transformaciones. De esta manera, podrán interpretar varias de las noticias de la sección de política interior y exterior de la prensa, asumirán los valores democráticos y las normas sociales que éstos conllevan y trabajarán con sus compañeros asertivamente y utilizando el diálogo siempre como manera de resolver sus posibles conflictos.
- 6- **Competencia cultural y artística.** Se trata de comprender las diferentes funciones del arte, que ayudaran a ampliar la visión de la Guerra Fría (por ejemplo, el cómic americano como objeto de consumo juvenil y a la vez de propaganda anticomunista). La propia identificación de los diferentes estilos artísticos (vanguardia americana y realismo socialista) presentes durante la mayoría del período, a la vez que sensibiliza sobre las funciones del arte, ayudará a comprender el contexto bipolar.
- 7- **Competencia para aprender a aprender.** Será fundamental la relación de lo aprendido anteriormente con los nuevos contenidos y se promoverá su aplicación en diferentes contextos. Se fomenta a través de la comprensión de los problemas de la época contemporánea y la reflexión sobre las diferentes soluciones a estos. También a través de la perspectiva multicausal los fenómenos sociales y la evaluación de sus consecuencias. Se trata de utilizar distintas estrategias para organizar y memorizar comprensivamente el contenido de la materia mediante la realización de mapas conceptual, esquemas, resúmenes

etc., también mediante el aporte de las propias opiniones en debates o puestas en común de manera razonada y fundamentada.

8- Autonomía e iniciativa personal. Consiste en que el alumno realice autoevaluaciones del propio trabajo y logre interpretar y explicar de manera lógica los hechos históricos fundamentales del contexto. Se trata también de fomentar la búsqueda autónoma de información sobre personajes o sucesos de interés personal.

b. Temas transversales

De los temas transversales que establece la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), el estudio de la Guerra Fría por los alumnos fundamentalmente fomenta cuatro de ellos:

1- Educación para la paz. Después de una segunda guerra mundial llegó un contexto de tensión entre superpotencias y conflictos en “espacios periféricos”, lo que nos habla de que la segunda mitad del siglo XX, por mucho que en ella se produjera el “milagro europeo” o la “Edad de oro del capitalismo” que trajera los inicios del Estado asistencial y el consumismo, no fue ningún remanso de paz a escala global. Es por esto que, tanto el estudio de los aspectos negativos del período como de ciertas y loables iniciativas que se vivieron en su transcurso (la forja de una comunidad europea, o los acuerdos sobre limitación de armamento nuclear), deberían mentalizar a los alumnos y enfocarlos hacia esa cultura de paz necesaria para la convivencia. La reflexión sobre la Guerra Fría en particular y la Historia Contemporánea en general debería comportar la formación de opiniones críticas con las que valorar la importancia del diálogo y el respeto, así como las buenas prácticas a la hora de resolver los conflictos.

2- Educación moral y cívica. Analizar desde una perspectiva multicausal los acontecimientos más importantes de la época contemporánea y la Guerra Fría puede contribuir a asumir como propios los valores de una sociedad democrática y aceptar y practicar las normas sociales que estos conllevan. Se trata de que al conocer los aspectos del desarrollo histórico de las sociedades del occidente liberal, sus aspectos positivos y negativos, junto con la comparación con el sistema soviético, se aprecien las libertades y derechos ciudadanos de los sistemas democráticos.

3- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. La lucha por la igualdad de la mujer y la visibilización del género es una realidad que entronca de forma directa con la historia contemporánea, concretándose en la Guerra Fría en el llamado feminismo de segunda ola. Se trata de que los alumnos comprendan que los derechos igualitarios adquiridos y por adquirir son el resultado de la actuación de los sujetos sociales y por lo tanto, deben ser valorados de forma sensible y respetuosa.

4- Educación del consumidor. En el desarrollo práctico de la presente unidad didáctica, dentro del tercer subapartado (Contenidos: “Economía, política y sociedad en un mundo bipolar”), se van a trabajar las cuestiones referentes a lo económico y social de la Guerra Fría. Por lo tanto, estudiar la época en la que surge el consumo de masas como tal, y el “consumismo” como pauta social debe de fomentar la reflexión y orientar pautas saludables.

5.- Propuestas Metodológicas

a. Estrategias metodológicas

En la presente unidad didáctica se considera necesario, como supuesto metodológico, partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos, para lograr la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos preexistentes y de la memorización comprensiva. Es necesario, también, proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos con el fin de que resulten motivadoras.

El desarrollo de la unidad compaginará las metodologías expositivas por parte del profesor y la metodología activa, referida al clima de participación e integración del alumnado en el proceso de aprendizaje, que tomará forma en actividades realizadas en clase (cuestionarios, debates, comentarios de mapas, textos, vídeos, imágenes, música, en relación a la Guerra Fría). Las actividades a realizar en clase serán entregadas al profesor, que extraerá de ellas elementos para evaluar (véase apartado 7, evaluación). Se considera fundamental intentar llegar a través de la materia a los intereses, demandas, necesidades y expectativas de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje.

b. Temporalización

La unidad didáctica se desarrollará en las tres primeras semanas de abril, después de la Semana Santa, se tiene previsto dedicar tres sesiones (en lunes, miércoles y jueves) a cada subapartado más una para la prueba escrita. Esto da un total de 10 sesiones de clase, aunque no habría problema en dar alguna más si no se cumple el cronograma, si se necesita alguna sesión de refuerzo de cara a la prueba escrita o si el alumnado tiene interés por algún aspecto concreto que no se ha tratado con la profundidad suficiente demandada. Por estos motivos esta temporalización tiene un carácter orientativo.

Temporalización de la Unidad didáctica <u>La Guerra Fría: un mundo bipolar</u>		
Subapartados	Número de clases	Fecha concreta
Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y las características de la Guerra Fría	3	4-4-2016 6-4-2016 7-4-2016
El desarrollo cronológico de las principales fases, hechos y conflictos de la Guerra Fría (1945-1991)	3	11-4-2016 13-4-2016 14-4-2016
Economía, política y sociedad en un mundo bipolar: comunismo <i>versus</i> consumismo	3	18-4-2016 20-4-2016 21-4-2016
Prueba escrita	1	25-4-2016
Total / Finalización	10	25-4-2016

c. Recursos didácticos

Para el desarrollo de esta unidad didáctica no se va a trabajar con libro de texto, sino que se proyectarán *powerpoints* para apoyar las sesiones expositivas, que se pondrán a disposición de los alumnos. La explicación se acompañará de imágenes, textos para comentar y trabajar, mapas históricos, gráficas, videos, música contextualizada, imágenes de arte etc. Además, para facilitar la preparación del examen, el profesor entregará apuntes sintéticos de elaboración propia, un eje cronológico, una cartografía y un glosario de conceptos, acontecimientos y personajes.

6.- Recopilatorio de actividades

a. Actividades de introducción

- Escucha y comentario de la canción de Billy Joel *We didn't start the fire*: Es una canción de 1989 que va enumerando personajes y elementos de la Guerra Fría, se utiliza como

“aperitivo” de la materia (Recurso: <https://www.youtube.com/watch?v=cDPnsTRAvIM> contiene la letra además de imágenes representativas).

- Visionado y comentario del discurso de Winston Churchill en Fulton sobre el “Telón de Acero”. (Recurso: <https://www.youtube.com/watch?v=SFUqeh3P71w>). Aclaración geográfica del concepto.

- Escucha y comentario de la canción *Winds of change* de Scorpions de 1990.

b. Actividades de desarrollo

- Elaboración de un mapa de la Europa de Posguerra Mundial con las áreas de influencia.

- Elaboración de un mapa con las principales zonas de fricción y los conflictos de la Guerra Fría.

- Realización de un esquema de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (pérdidas humanas, pérdidas económicas, cambios territoriales, desplazamientos de población, consecuencias políticas).

c. Actividades de síntesis y aplicación

- Comentario de los textos históricos de J. F. Kennan y Jdanov.

- Comentario de texto de G. Marshall y Jdanov (Kominform)

- Comentario de texto del Tratado de la OTAN y el Pacto de Varsovia.

- Comentario de un gráfico sobre la crisis de 1973.

d. Actividades de refuerzo

- Elaboración de una línea de tiempo de los acontecimientos y conflictos de la Guerra Fría.

-Elaboración de una línea de tiempo comparativa de los líderes soviéticos y norteamericanos

-Elaboración de un cuestionario *on line* (Recurso: cuestionario <http://www.historiasiglo20.org/ACTIV/index.htm>)

e. Actividades de ampliación

- Búsqueda de información y elaboración de un ficha biográfica de personajes de interés en la página www.biografiasyvidas.com

- Tareas para profundizar en detalle sobre “el nacimiento de la sociedad de consumo”, los conflictos bélicos.

- Recomendación de películas: *Manos peligrosas*, *Balzac y la joven costurera china*, *Todos los hombres del presidente*, *Missing*, *Forrest Gump*, *Apocalypse now*.

7.- Evaluación

a. Criterios

Los criterios de evaluación para esta Unidad Didáctica de Historia de cuarto de la ESO se establecen siguiendo las directrices de la Orden 9 de mayo de 2007 y quedan relacionados con los criterios de evaluación 8, y 9 dispuestos por la ley.

1- (8). Caracterizar y situar en el tiempo y en el espacio las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en la primera mitad del siglo XX y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas de la actualidad. Criterios:

- Conoce las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y las causas de la Guerra Fría.
- Muestra una actitud activa y positiva hacia toda aquella información relacionada con los acontecimientos históricos del XX, mostrando su compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje, colaborando y respetando a sus compañeros y profesores.
- Se expresa con corrección y utilizando el vocabulario propio de la materia, tanto de forma oral como por escrito.

2- (9). Identificar las transformaciones que han tenido lugar a nivel mundial en la segunda mitad del siglo XX, tanto a nivel de las relaciones internacionales como en el interior de las sociedades, analizando sus orígenes y comprendiendo los cambios y conflictos que configuran el mundo actual. Criterios:

- Define el concepto de Guerra Fría y conoce las causas de esta situación.
- Expone los rasgos fundamentales de la conformación de un mundo bipolar: Estados Unidos y el mundo capitalista frente a la URSS y el mundo comunista.
- Conoce las características del bloque occidental y comunista.
- Analiza la evolución histórica entre 1945 y 1991 en sus aspectos económico, social y político.
- Identifica los principales conflictos de la Guerra Fría y el mundo bipolarizado entre los EEUU y la URSS.
- Describe los factores que propiciaron la desaparición de la URSS y las democracias populares.
- Sintetiza los rasgos políticos, económicos y sociales de la China del siglo XX.

b. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Los procedimientos que van a emplearse incluyen los siguientes instrumentos:

- Observación sistemática del comportamiento y participación en clase.
- Valoración de las actividades realizadas en clase, de su corrección, precisión y adecuación.
- Intercambios orales con el alumnado durante las clases.
- Prueba específica: al finalizar la unidad.

Las fases que se van a seguir son:

- Evaluación inicial: al comienzo de la unidad didáctica se pasará una prueba de conocimiento previo, a fin de comprobar cuál es el punto de partida del alumnado con respecto a la materia que vamos a impartir.
- Evaluación formativa: en la medida de lo posible, dadas las características de una única unidad didáctica, se pretende ver el desarrollo individual y grupal en relación a la actitud y el trabajo diario.
- Evaluación sumativa: al finalizar la unidad se valorarán en conjunto toda la información que los instrumentos de evaluación proporcionan sobre la adquisición de las competencias y el grado de cumplimiento de los criterios señalados.

c. Procedimientos de calificación

Para establecer la nota de los alumnos en esta unidad, se utilizarán dos elementos:

1- Prueba objetiva de conocimiento (examen): se realizará al final de la intervención y consistirá en el 80% de la nota. En la prueba escrita se informará al alumno del valor numérico de cada pregunta o epígrafe del ejercicio y se podrá bajar hasta un máximo de un punto por incorrecciones ortográficas (-0,1 por cada falta de ortografía). La prueba consistirá en: Desarrollo de un tema de extensión razonable (4 puntos); Comentario de un texto, imagen, gráfica o mapa (3 puntos); Cuatro cuestiones de definición (3 puntos).

2- Actividades y actitud en clase (20%).

Anexo 2

Memoria de prácticas: Practicum II en el IES Parque Goya

1.- Diario de estancia en el centro

- Semana del 14 de marzo al 20 de marzo.

La primera semana de prácticas en el IES Parque Goya coincidió con que la tutora y los grupos donde se iba a aplicar el ensayo docente correspondiente al Practicum II estaban realizando un viaje de estudios en Polonia, para conocer, entre otras cosas, el campo de concentración de Auschwitz. Reseñar este hecho resulta de importancia a la hora de realizar esta memoria de prácticas pues obviamente se ha pretendido que las sesiones con los alumnos estén relacionadas con sus conocimientos y experiencias previas en la medida de lo posible, más aun teniendo en cuenta que la unidad didáctica a impartir (la Guerra Fría) comienza, a modo de introducción, con las “consecuencias de la Segunda Guerra Mundial”. Esta realidad implicó que la primera semana no pudiera tener contacto con los alumnos con los que iba a trabajar. Sin embargo, el tiempo no se perdió ya que estos días se dedicaron a examinar la programación del departamento con el objeto de realizar la revisión de la misma requerida en esta memoria y adecuar a ella la unidad didáctica a aplicar. Esto resulta de importancia de cara a la puesta en práctica “real” del oficio docente pues como señala el currículo aragonés (orden 1 de junio de 2007, artículo 26) “las programaciones didácticas son los instrumentos de planificación curricular específicos para cada materia”.

Además de esto pude entrar en alguna clase de otros profesores de ciencias sociales de niveles distintos al que me iba a tocar impartir para observar la forma de explicar y las actividades planteadas. También se realizaron charlas con los compañeros de prácticas de historia y geografía y también de otras disciplinas sobre las actividades a realizar, metodologías y recursos posibles a aplicar en las clases.

- Semana del 21 al 23

Estos tres días antes de las fiestas de Semana Santa fueron para introducirme en las clases con los alumnos con los que me iba a tocar trabajar la unidad didáctica. Traté de comenzar a conocer a los discentes preguntando por el viaje de estudios, comenzando

con esto a darme cuenta de sus diferencias, ya que unos habían mostrado mucho más interés por la experiencia y la realidad de un campo de concentración que los otros.

Como actividad a reseñar, distinta a las metodologías expositivas, destaca la realización por grupos de unas actividades, con textos y mapas, de repaso de la Segunda Guerra Mundial, en las que pude participar ayudando a los alumnos con los que iba a trabajar, lo que sirvió de acercamiento a ellos y visionado de su capacidad y actitud de trabajo en grupo. Esta semana también se empleó para terminar de pulir, tras haber tenido contacto con los alumnos, la unidad didáctica que sería impartida después de las fiestas de Semana Santa, es decir, las cuatro últimas semanas del practicum.

-Lunes 4 de abril

Todavía no comencé a trabajar con los alumnos, ya que era mejor dejar al menos una sesión después de las vacaciones para que éstos se reubicaran a la dinámica del instituto. Así, propuesto por la tutora, este día se hizo un comentario de texto grupal en voz alta extraído del libro de Josep Fontana, *Por el bien del Imperio*, para introducir el tema de la Guerra Fría. La dinámica fue muy interesante: los alumnos iban leyendo un párrafo cada uno y la profesora para la lectura cuando aparecía uno con ideas significativas. Los discentes tenían que extraer las principales ideas. El texto poseía reflexiones de cierta profundidad y elementos más narrativos, pero era adecuado para incitar a la reflexión a las mentes de 4º de la ESO, sin embargo, se notó diferencia entre los alumnos a la hora de sumergirse en el texto. En unos el flujo de ideas era constante y prácticamente homogéneo, en los otros había que guiar bastante la reflexión y ayudar en el análisis.

- Miércoles 6 de abril

Este día comenzó mi intervención con los alumnos, es decir, la aplicación de la unidad didáctica “Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el desarrollo de la Guerra Fría”. Comencé las sesiones presentándome a los alumnos, explicando de donde venía: que tras cursar el bachillerato de Humanidades por vocación decidí hacer la carrera de Historia en la Universidad de Zaragoza y “especializarme” en Historia Contemporánea mediante un máster.

Debido a la vocación docente y a las pocas salidas laborales que presenta el dedicarse a la Historia había acabado en un máster de formación del profesorado. Lo más importante fue remarcar de forma humilde que si bien me había especializado en

Historia, es decir, “sabía” de Historia, estaba comenzando un largo camino para convertirme en profesor, por lo tanto, no era ni mucho menos un experto pedagogo y si bien estaba ahí para enseñarles Historia, mucho más lo estaba para aprender de ellos cuestiones relacionadas con la enseñanza. Asimismo, expuse mi voluntad de intentar conseguir que la Historia contemporánea les resultara, en la medida de lo posible, más interesante y útil, y mi disponibilidad para resolver cualquier duda o curiosidad que tuvieran. Parece que humildad y disponibilidad son dos elementos adecuados para enfrentarse o acceder a una realidad nueva como es trabajar con adolescentes de 4º de ESO.

Ese día comencé con la explicación de las “consecuencias de la Segunda Guerra Mundial”, con el impacto humano, es decir, las víctimas de la guerra y su carácter de “guerra total” (el desarrollo de las sesiones será explicado en el apartado 4). La primera clase fue utilizada como ensayo, es decir, a la vez que comenzaba la aplicación de la unidad didáctica se trató de medir los tiempos para futuras clases de tipo expositivo, en cuanto a cantidad de elementos que se podían explicar de forma comprensiva. También hice una comprobación de su capacidad lectora, en cuanto a velocidad y comprensión, a través de un texto de Eric Hobsbawm (*Historia del siglo XX*) en relación a la sesión, sobre la Segunda Guerra Mundial como una “guerra total”.

- Jueves 7 de abril

En esta sesión continuamos de manera expositiva con las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, en concreto con las denominadas “consecuencias morales” es decir, el trabajo con conceptos tales como genocidio, crímenes contra la humanidad, derechos humanos y la creación de la Organización de las Naciones Unidas.

Al explicar el concepto de genocidio se pretendió conectar con sus experiencias, es decir, con ese viaje a Auschwitz que habían realizado los alumnos. Al preguntar sobre el lema de Auschwitz (*“Arbeit macht frei”*, “el trabajo os hará libres”), se dio la circunstancia de que algunos alumnos recordaban sus palabras e interpretación casi al unísono, mientras que en los otros se hizo el silencio e incluso se reconfiguró el lema por error dando lugar al frívolo enunciado: “si trabajas saldrás antes”. Estas pequeñas cuestiones parece que sirven para entender las diferencias entre los intereses y capacidades académicas de los adolescentes incluso en un mismo curso.

- Viernes 8 de abril.

Este día no tuve clase con los discentes de cuarto, pero no por ello resultó menos interesante. El día se dedicó a preparar clases futuras y a la asistencia a una conferencia del historiador contemporaneista José Luis Ledesma, en el propio centro, sobre el Consejo de Aragón durante la Guerra Civil española. Nuevamente, se ve las diferencias entre alumnos con cierto interés por la historia, que preguntaban al experto sobre temas en relación con el anarquismo, la guerra, el movimiento obrero etc. y los que simplemente estaban esperando el sonido del timbre para marchar al recreo.

- Lunes 11 de abril.

Este día continuaron las clases a los grupos sobre las consecuencias de la guerra, en este caso las “económicas”, probando con una metodología distinta. Se explicó de forma expositiva lo fundamental sobre la economía y la guerra, y se repartieron dos actividades para realizar en grupos de cuatro más o menos. Unas gráficas sobre las consecuencias económicas en Europa y en Estados Unidos y un artículo sobre el icono cultural estadounidense “Rosie la remachadora” y la influencia de la guerra en la movilización laboral de la mujer, con unos cuestionarios a realizar y corregir en sesiones futuras. Salvo algunos casos en los que en vez de trabajar en grupo los alumnos se dedicaban a hablar, parece que la dinámica funcionó bien y que hacerles trabajar, leer y escribir, es un buen complemento a las sesiones expositivas.

- Miércoles 13 de abril.

Este día terminamos el apartado de la unidad sobre las consecuencias de la guerra mundial que a la vez enlazó con el comienzo de la Guerra fría: las consecuencias territoriales, en concreto el surgimiento del “telón de acero”. Dado que la dinámica de la clase anterior había resultado más dinámica y menos expositiva se optó por plantear la actual de la misma manera. Se explicó la fase final de la guerra y se dejó que los alumnos trabajaran con unos mapas de Europa para que analizaran los cambios territoriales y políticos mediante un cuestionario de preguntas cortas, dedicándome a observar su trabajo y a responder dudas.

- Viernes 15 de abril.

Este día pude asistir a una clase de otro cuarto al que impartía mi tutora en el que se desarrolló una metodología distinta de las que yo había hecho uso. Primero se proyectaron dos vídeos: un anuncio de *Coca-Cola* a comparar con el himno de la URSS.

El objetivo era que los alumnos vieran la diferencia, muy simplificada, entre el sistema capitalista de carácter consumista individualista, y la ideología soviética comunista tendente a la “edificación de patria” en base al trabajo colectivo.

Luego se hicieron dos grupos con un “apodo” y se planteó una actividad a modo de *quiz*. Se iban haciendo preguntas sobre elementos generales que los alumnos tenían que agrupar o bien en el sistema capitalista o bien en el comunista. Luego según los aciertos se procedía a un recuento de puntos. La actividad fue bien recibida por los alumnos quizá debido a su componente de *gamificación* y resulta interesante plantearla como motivación o introducción a la materia. Siempre resulta positivo aprender nuevas formas de impartir clase para alguien acostumbrado a las metodologías expositivas de la universidad y de la disciplina de la Historia.

-Lunes 18 de abril.

Este día comenzó el apartado de la unidad referente a la Guerra Fría, y la intención de la sesión, si anteriormente había sido ensayar la forma de dar una clase o introducir trabajo activo por parte del alumnado, este día fue ser capaz de explicar comprensivamente una cuestión reflexiva por encima de lo descriptivo-narrativo: las causas de la Guerra Fría, es decir tratar de responder a la pregunta ¿Por qué tuvo lugar la Guerra Fría? Teniendo como contexto la Europa del “telón de acero” nos centramos en dos elementos, apoyados de imágenes y videos, para guiar la reflexión: las diferentes recetas incompatibles de Estados Unidos y la Unión Soviética para el nuevo mundo que habría de construirse; las “necesidades defensivas” de ambos países que impulsaron la carrera de armamentos nucleares y la extensión de la influencia territorial y militar de las dos superpotencias que supuso el aumento de la rivalidad y acabó significando el surgimiento de la política de bloques. Al respecto de esta sesión cabe destacar una cuestión: la mayor dificultad que se vio para el trabajo con los alumnos de argumentos reflexivos que con hechos concretos o descriptivos.

- Jueves 21 y Lunes 25 de abril.

Continúan las sesiones sobre la Guerra Fría ahora a través de características generales que más o menos perviven durante todo el período haciendo hincapié en la “bipolaridad” de las relaciones internacionales, nuevamente apoyando la explicación expositiva de videos, imágenes e interacción con los discentes.

-Martes 26 de abril.

Enlazando con la clase anterior se planteó un ejercicio práctico sobre la guerra de Corea en la que los alumnos trabajaban por grupos. El objetivo fue doble: ver cómo los alumnos se enfrentaban a un texto, y examinar, mediante un cuestionario, cómo los discentes eran capaces de aplicar las características generales trabajadas en la clase anterior a un hecho localizado y concreto de la Guerra Fría.

-Miércoles 27 de abril

Este día accedí, previa preparación, a impartir una clase de Segundo de Bachillerato de Historia del Arte. En concreto sobre el Expresionismo alemán. Fue interesante el hecho de tener que acercarse a otra disciplina distinta a la estudiada y a otra dinámica diferente al cuarto curso de la ESO. En concreto al ajetreado Segundo de Bachillerato, donde todos los contenidos están mucho más encorsetados debido a la Prueba de Acceso a la Universidad.

-Jueves 28 de abril

Última sesión con los diferentes alumnos. Debido a la agitada vida del instituto, las clases que en un primer momento tenía para explicar la Unidad Didáctica se vieron reducidas así en esta clase se explicó el desarrollo cronológico de la Guerra Fría (1945-1991). Para mayor claridad dado el poco tiempo que se había tenido para explicar diversos y complejos hechos se procedió el último cuarto de hora de clase a realizar un esquema en la pizarra de las fases de la Guerra Fría y los principales conflictos buscando que la explicación fuera más clara.

2.- Revisión de la programación didáctica: Programación de 4º de ESO de Ciencias Sociales

Las programaciones didácticas son consideradas los instrumentos de planificación curricular de cada materia, debiendo cubrir las diferentes etapas de la vida educativa de un instituto. Así, la *Programación didáctica del departamento de Geografía e Historia* del IES Parque Goya, actualizada para el curso 2015-2016, se realiza fundamentalmente siguiendo las directrices de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE) clarificada en el ámbito autonómico por las órdenes 9 de mayo de 2007 y 1 de julio de 2008 que establecen respectivamente el currículum de ESO y Bachillerato. Sin

embargo, debido a la situación de “encrucijada” legislativa el texto sí que hace referencia a que se tiene en cuenta la LOMCE.

En su declaración de intenciones (introducción), la programación señala una interesante máxima y es que las ciencias sociales, Geografía e Historia, deben plantearse en el ámbito educativo con la “finalidad de formar al alumnado para que sea capaz de conocer, comprender y analizar la sociedad que lo rodea desde el punto de vista de su funcionamiento, de su territorialidad, de su evolución o temporalidad y de sus manifestaciones culturales”, “de tal forma que sea competente para mantener unas relaciones de convivencia democráticas y plurales”. Esto supone la intención de dotar al alumno de capacidades, o como se vienen llamando actualmente, competencias básicas y el énfasis en la necesidad de educar en valores democráticos para integrarse en la sociedad de forma positiva y constructiva. Esto es sin lugar a dudas un adecuado punto de partida pues como principio metodológico general presente en la legislación está “la contribución a la adquisición de las competencias básicas y la educación en valores democráticos”. A continuación, vamos a proceder a revisar la programación didáctica del departamento atendiendo a 4º de ESO, curso con el que se ha trabajado, junto con las directrices de la Orden 1 de junio de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, para su aplicación en los centros aragoneses, en especial su *artículo 26* sobre “programaciones didácticas”.

Los contenidos quedan clarificados siguiendo los bloques que prevé el currículo aragonés (Bloque 1. Contenidos comunes; Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual; Bloque 3. El mundo actual). La distribución de los contenidos es acorde a la normativa, y se divide por trimestres, de forma que al primero le corresponde el siglo XIX (Bloque 1) y al segundo y tercero los dos bloques del XX (2 y 3). La distribución de las Unidades Didácticas siempre es más problemática y opinable. Procedemos ahora a realizar una “crítica” a las mismas (véase anexo 2 para su distribución).

La elaboración de mi unidad didáctica sobre la Guerra Fría comienza por petición de la tutora en las “consecuencias de la Segunda Guerra Mundial”. Sin embargo se considera que cualquier explicación de la Guerra Fría debe comenzar por las consecuencias del conflicto en tanto que en ellas están las causas primeras de la realidad posterior. En el caso de esta programación la Segunda Guerra Mundial (Unidad 9) va

seguida de una explicación de la historia de España de 1902 a 1939 (Unidad 10), con lo que se cierra el segundo trimestre. Se da así la situación de que la Guerra Fría (Unidad 11) no comienza hasta el inicio del tercer trimestre, lo que se considera un desajuste de contenidos. Parece obvio que la Segunda Guerra Mundial hay que trabajarla vinculada al auge de los fascismo y los conflictos del “período de entreguerras” pero tampoco puede quedar separada temáticamente de las realidades posteriores.

Otro elemento que “mejoraría” sería el hecho de que no hay un tema preciso respecto a la revolución rusa y el surgimiento del comunismo soviético. Esta necesidad se aprecia ya que durante la aplicación de la unidad didáctica de la Guerra Fría a los alumnos no les sonaban conceptos como “régimen bolchevique” o “marxismo-leninismo” fundamentales para entender la historia política e ideológica del siglo XX, lo que puede resultar de no trabajar de forma pausada esta realidad con una unidad didáctica precedente.

Otra crítica similar puede hacerse al planteamiento de los contenidos referentes a la historia de España, la ya citada unidad (10, 2º trimestre) trata un período comenzado en 1902 hasta 1939. Sin embargo, la unidad de la dictadura de Franco no se trabaja hasta el tercer trimestre (unidad 14). Parece más adecuado, aunque el tema de la Segunda Guerra Mundial se relacione con la guerra española debido a su dimensión internacional, vincular la Guerra Civil al franquismo, puesto que este no empieza a gestarse en 1939, sino que no se entiende sin el propio desarrollo de la contienda. La Guerra Civil es el hito fundacional del franquismo y no la conclusión de una etapa del siglo XX español.

Las críticas a la distribución temática de las unidades que se han hecho son, obviamente, subjetivas y parece que lo adecuado sea que el profesor desarrolle sus temarios, siempre teniendo en cuenta el marco departamental, siguiendo sus propios criterios de formación intelectual y pedagógica, que siempre son lógicamente mejorables y discutibles. Sin embargo, enseñar historia en la ESO supone comprimirla y malearla para hacerla aprehensible en cuanto a tiempo y desarrollo de los adolescentes, y esa compresión puede afectar, debido a la manera de distribución de los contenidos, a la misma comprensión. De ahí la importancia de distribuir los saberes de una u otra forma, haciendo hincapié en uno u otro aspecto.

La relación entre las competencias y la materia está establecida de forma sólida. Únicamente cabría hacerse una reflexión en cuanto a la competencia social y ciudadana. En la programación se señala a la Revolución Francesa como la “lucha por obtener los derechos y libertades propios de una sociedad democrática”. Si bien es indiscutible que en la Revolución Francesa y las posteriores revoluciones liberales se asientan síntomas, criterios y procedimientos fundamentales (como la soberanía nacional y la separación de poderes) en el desarrollo de los sistemas democráticos occidentales, realmente para el asentamiento de la democracia tal y como la conocemos han hecho falta numerosos correctivos históricos (el sufragio universal frente al censitario, como uno de los máximos exponentes). La democracia es una reforma del liberalismo político original, no su consecuencia directa.

Esta reflexión, sin duda no muy profunda y totalmente conocida por quien ha concebido la presente programación, no pretende ser un ejercicio de pedantería histórica sino que tiene un motivo justificado. El concepto “democracia”, se ha convertido en un “universal” y por ello parcialmente explicado y comprendido en muchos casos. Quizá un concepto demasiado abstracto para unas mentes adolescentes, más allá de saber que sus padres votan cada cuatro años y ellos ejercerán su derecho si lo desean cuando obtengan la mayoría de edad. Precisamente ésta es la asignatura propicia (además de otras como “ética”) para llenar de contenidos y generar una visión significativa en el alumnado sobre la democracia. Parece adecuado dotarla de historicidad para que las “redes conceptuales” se vayan tejiendo, haciendo más hincapié en su desarrollo que unas meras nociones de la democracia como hija de la Revolución Francesa, revolución burguesa frente al absolutismo del *Ancien Régime*. Quizá no estaría de más elaborar una unidad didáctica en la que el concepto “democracia” quede bien perfilado en sus dimensiones históricas tratando aspectos prácticos como el electoralismo (aplicable además a España), para potenciar de forma directa dicha competencia social y ciudadana.

Los criterios de evaluación están muy bien clarificados con indicadores detallados. Donde quizá sería necesaria una mayor precisión es en los “criterios de calificación”. La aritmética parece adecuada para la edad y desarrollo de los alumnos de 4º de ESO: 10% actitud, 10% trabajo y 80% exámenes (elementos que se han tomado directamente para la elaboración de la unidad didáctica). La cuestión es que no se

precisa el número de exámenes a realizar por trimestre ni su periodicidad sino sólo el hecho de que se realizará “más de una prueba en cada trimestre” para asegurar la evaluación continua. Aunque la flexibilidad sea un elemento clave a tener en cuenta para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un instituto, no estaría de más precisar una frecuencia orientativa de exámenes, negociable con el alumnado. Considero que el exceso de evaluación mediante un examen por unidad didáctica o similar no es adecuado para la edad además de introducir demasiada tensión en el proceso. Quizá unos tres exámenes por evaluación sería un número razonable. Esto no es una cuestión menor puesto que el alumno debe saber de forma precisa cómo y cuándo se le va a evaluar para organizar el estudio y la forma de trabajo.

Pese a las críticas debo señalar la calidad de la programación didáctica presente, que sigue de forma eficiente los criterios fijados por la normativa. En todo caso, la elaboración de la unidad didáctica aplicada en el aula es en numerosos aspectos deudora de esta programación revisada.

3. Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la Unidad Didáctica

a.- Justificación de la elección de la unidad didáctica y las actividades de enseñanza y aprendizaje. Metodología y recursos. Interacción profesor-alumno.

El desarrollo de la Unidad didáctica se decidió por criterios que tiene poco que ver con la elección: porque era el tema que tocaba explicar en el cronograma de unidades didácticas en las fechas en las que tenía lugar el Practicum II en el instituto. Sin embargo, para el autor de esta memoria fue una suerte que tocara un tema tan interesante y del que sacar tanto jugo de cara al trabajo con los alumnos. Obviamente donde sí hubo elección fue en el planteamiento de las clases y las actividades.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje fueron seleccionadas por considerar que eran enriquecedoras en relación a las explicaciones de contenidos, que permitían profundizar en aspectos interesantes y generar estímulos intelectuales en los alumnos, tarea no siempre fácil de llevar a cabo. A continuación vamos a reseñar y comentar las principales actividades realizadas.

La metodología principal fue la expositiva, necesaria debido a la amplitud de los contenidos curriculares que los alumnos deben conocer y el tamaño de los grupos (casi 30 alumnos en el grupo principal en el que se ha aplicado la Unidad Didáctica) y la ajetreada vida del instituto que obliga a aunar planificación y flexibilidad. Sin embargo, no se planteó a modo de “conferencias temáticas” sino que se tendió a la interacción constante en forma de preguntas para incitar a la reflexión sobre el alumnado así como para ver cuáles eran sus conocimientos previos desde los que construir el aprendizaje. Las sesiones se apoyaban sobre *powerpoints* que guiaban la explicación, con contenido escrito, con gráficos y fotografías a comentar o para enriquecer la experiencia histórica de la explicación. Se pretendió que los alumnos tomaran nota, para ordenar el conocimiento, de las cuestiones fundamentales de cara a la prueba objetiva, teniendo en cuenta de que los “diaporamas” quedaron a disposición de los mismos a través de correo electrónico. Esto se hizo debido a que ya era una dinámica acostumbrada para los alumnos y para evitar que tuviera que tomar apuntes y la clase resultara excesivamente pesada. Asimismo, teniendo en cuenta la importancia del factor visual las explicaciones eran apoyadas con vídeos que completaban o enriquecían los contenidos, de los que se podían extraer comentarios o reflexiones.

Tampoco se ha descuidado el planteamiento de actividades de carácter activo por parte del alumno, pues las clases se completaban con actividades donde los alumnos tenían que reflexionar, analizar, leer y escribir.

Cabe resaltar la interesante experiencia que supone explicar historia por conceptos, estableciendo sus dimensiones y viendo la complejidad de la reflexión (o carencia de ella) a la que son capaces de llegar los alumnos. Así, partiendo del concepto “Guerra Fría”, se le pretendió dotar de una serie de dimensiones: como el surgimiento de un mundo basado en esferas de influencia a escala europea y mundial, la dualidad de organismos económicos, militares y la traducción del contexto bipolar mundial a los conflictos locales. Trabajar las ciencias sociales desde una base conceptual parece fundamental ya que el conocimiento descriptivo en sí mismo no es de gran utilidad para la vida del alumnado, sino que se trata de, a la par que se trabajan las competencias, ofrecer una serie de herramientas de análisis de las realidades sociales. Es decir, una serie de habilidades procedimentales para dotar de coherencia y sentido a la información, apreciar la complejidad de la causalidad de los fenómenos sociales y percibir los elementos referidos a la transformación o continuidad.

La interacción con los alumnos satisfizo las expectativas previas que se tenían antes de la entrada en clase. Los grupos tenían un número razonable de alumnos y no se encontraron problemas de conducta o disciplina que reseñar. Ni siquiera se dieron situaciones de barullo constante, que eran la norma cuando el que esta memoria escribe iba al instituto y que obligaban a paralizar continuamente las sesiones. Es evidente que la conducta varía con la edad, los grupos o los centros donde se imparta clase, sin embargo, la experiencia de prácticas en el IES Parque Goya resultó muy agradable a este respecto.

b.- Aplicación de la unidad didáctica en el aula: descripción y comentario del desarrollo de las actividades.

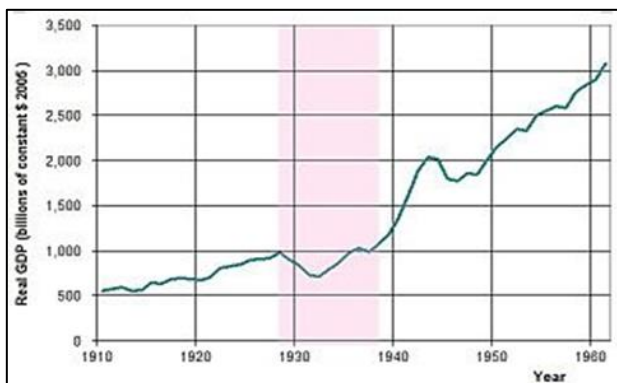
La unidad didáctica se desarrolló a lo largo de nueve sesiones intercaladas con la intervención en otros grupos y la asistencia a clases impartidas por la tutora, lo que permitió enriquecer la experiencia a la hora de comparar los tipos de alumnos, con sus facultades, dificultades y actitudes, y los diferentes aprendizajes que estos demandan. A continuación pasamos a reseñar las principales actividades realizadas con los alumnos, se considera que no es necesario tratar la dinámica expositiva del desarrollo de contenidos de la que haremos alguna referencia. Para trabajar la primera parte de la unidad didáctica “las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial”, se partió del concepto de “guerra total” para explicar entre otras cosas la gran mortalidad, incluyendo civiles, la devastación europea, la inexistencia de la concepción tradicional de retaguardia etc. La sesión dedicada a las consecuencias humanas se planteó de forma expositiva pero fue complementada por dos actividades. La primera, tras explicar las características de la guerra total, consistió en el visionado de dos vídeos uno extraído de la película de *El Patriota* (Roland Emmerich, 2000) que muestra una batalla (Camden) propia del siglo XVIII a comparar con un fragmento de un documental de la BBC sobre el bombardeo de Londres por la aviación alemana en la Segunda Guerra Mundial. El objetivo fue preguntar a los alumnos sobre las diferencias que veían entre ambos tipos de guerra para que con ello comprendieran la diferencia cualitativa y cuantitativa que la guerra total supuso.

Para completar y como segunda actividad, los alumnos leyeron un fragmento seleccionado sencillo de Eric J. Hobsbawm sobre la “guerra total” extraído de su *Historia del siglo XX*. Puede decirse que la actividad sirvió para que los alumnos

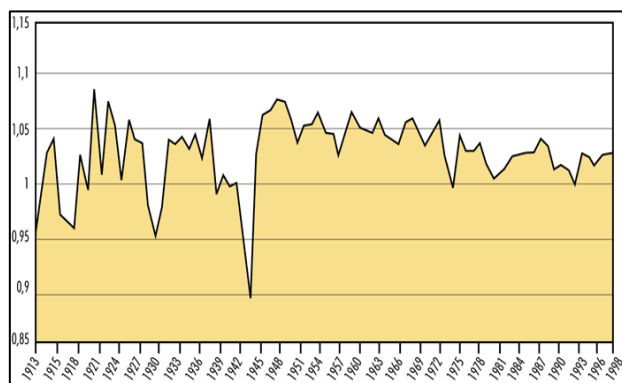
comprendieran los contenidos pues en el examen la norma general fue que identificaran la guerra total y pudieran señalar algunas de sus características, previo estudio.

Para trabajar las consecuencias económicas de la Segunda Guerra Mundial, se partió de la explicación sencilla de la economía planificada de tiempo de guerra (control de la producción, costes, oferta, aumento de la mano de obra etc.), lo que sirvió para comprobar mediante interacción el conocimiento que los alumnos tenían de la economía capitalista en tiempo de paz, obviamente a través del establecimiento de unos rasgos sencillos fundamentales. Para unos, el capitalismo era un concepto significativo y podían decir características del tipo existencia de libremercado, autorregulado mediante la oferta y la demanda o la propiedad privada de los medios de producción, algunos hasta hablaron de la existencia de clases sociales. Sin embargo, para otros no resultaba un concepto del que extraer dimensiones para aplicar a la reflexión o al uso cotidiano o ni siquiera establecían la distinción entre sistema económico y político. A través de estas sesiones con los discentes se pudo comprobar, a través de situaciones como esta, la importancia de partir del conocimiento previo de los alumnos para lograr que las cuestiones trabajadas y enseñadas se transformen en un conocimiento aplicable significativo para ellos.

La primera actividad, con respecto a las consecuencias económicas, fue encaminada a responder a la cuestión fundamental de ¿Pudo la guerra generar crecimiento económico? Que se formuló a los alumnos. Acto seguido se les hizo examinar dos gráficos: uno que mostraba el crecimiento del PIB estadounidense y otro el descenso de la renta europea. A través del gráfico los alumnos se dieron cuenta de la existencia de dos tendencias divergentes, es decir que a los Estados Unidos la guerra le generó crecimiento económico y a Europa unas consecuencias totalmente nefastas lo que supondría la culminación de ese proceso de pérdida de la hegemonía europea.



PIB EEUU, Millones de dólares



PIB Europa, %

Parece que trabajar con gráficos, debido a su potencial visual, resultó adecuado de cara a hacer que los alumnos reflexionara y como introducción para explicar las consecuencias, generales, que produjo la guerra. Quizá el uso de elementos visuales para comentar y comparar permita hacer el aprendizaje más significativo, además de que desarrolla la capacidad del alumnado para trabajar con este tipo de presentación de la información. Asimismo, se consideró interesante plantear este tipo de actividad puesto que introduce a los alumnos vocabulario específico de uso cotidiano como Producto Interior Bruto.

Así, pudieron ser acotadas dos tendencias a comprender por los alumnos: países beligerantes territorialmente al margen, en los que la guerra generó crecimiento económico; y países beligerantes en cuyo territorio se desarrolló la guerra, especialmente Europa Oriental y Occidental, donde la caída del PIB fue estrepitosa y la guerra generó el agotamiento, la paralización de la capacidad productiva, y la necesidad de la reconstrucción en la posguerra.

La segunda actividad planteada al respecto de la economía fue sobre una de sus supuestas consecuencias sociales siempre citada: la “emancipación sociolaboral” de la mujer. Para analizar y matizar este hecho establecido como verdad revelada en algunos libros de texto, se estableció una práctica a través de una serie de elementos: en primer lugar, un cartel conocido por la mayoría de los alumnos, en especial, por las alumnas, que representaba a “Rosie la Remachadora” (véase imagen inferior), que en la época actuaba como icono propagandístico para la movilización laboral de la mujer y que en la actualidad ha devenido en emblema feminista. En segundo lugar, se procedió a la escucha de la canción popular *Rosie the riveter*, de marcado carácter sexista. En tercer lugar se procedió a la lectura de un artículo periodístico (Artículo: <http://smoda.elpais.com/moda/rosie-la-remachadora-la-verdadera-historia-que-esconde-el-icono-del-feminismo/>) sobre la temática para la realización de un cuestionario.



El objetivo de la actividad fue matizar la afirmación tópica de la emancipación sociolaboral de la mujer, el hecho de que la propaganda movilizadora tenía como fecha límite el fin de la guerra. La temática fue especialmente bien acogida por las alumnas y

comprendida por casi la totalidad de los discentes. El desarrollo de esta actividad permitió ver como las alumnas a esta edad van desarrollando cierta conciencia de género, y cómo a los chicos llama más la atención cuestiones de otro tipo, bélico especialmente. Parece que es obligación del profesor atender a la diversidad de la clase, también en cuanto a intereses posibles dentro de los múltiples contenidos curriculares, siempre teniendo en cuenta que con los materiales implementados sea posible desarrollar aprendizajes significativos y competencias.

La última actividad del apartado de la Unidad Didáctica, “consecuencias de la Segunda Guerra Mundial” en concreto las referidas a los cambios territoriales de posguerra y el surgimiento del llamado “Telón de Acero”, lo que nos permitió enlazar ya con el comienzo de la Guerra Fría. La actividad planteada consistió en el análisis comparativo de dos mapas, uno del período de entreguerras y uno de 1945, para que los alumnos comprendieran los cambios territoriales y políticos. El objetivo de esta práctica, además de los contenidos históricos, fue ver cómo los alumnos trabajaban con mapas y se desenvolvían utilizando la leyenda. Esto es de suma importancia pues el espacio geográfico es una dimensión imprescindible e ineludible de las ciencias sociales, junto con el tiempo cronológico e histórico. Esta actividad tuvo un peor desarrollo que las anteriores, pues los alumnos tuvieron algunas dificultades para analizar y comparar los mapas, a través del uso de unas leyendas nada complejas. Parece que esto se debió a la falta de interdisciplinariedad a la hora de impartir ciencias sociales, que comienza ya con la discontinuidad curricular entre Historia y Geografía, de modo que la Historia queda desvinculada de su dimensión geográfica, convertida en la plasmación narrativa del hecho histórico.

Debido a la falta de tiempo que implica la ajetreada vida del instituto, las clases que tenía disponibles se vieron reducidas (por cuestiones como conferencias o excursiones de diverso tipo que tuvieron lugar durante el período de mi intervención), las clases sobre la Guerra Fría tuvieron que desarrollarse de forma expositiva para que pudiera trabajarse todo el temario. Realmente, en este Practicum se ha visto la dificultad de aplicar continuamente metodologías activas debido a lo extenso de los contenidos curriculares de la asignatura de historia y la vida en el instituto, que exige en dosis similares planificación y flexibilidad.

Pese a esto, se pretendió que el aprendizaje fuera lo más significativo posible, dinamizando las clases con texto a comentar en voz alta (por ejemplo de la *Doctrina*

Truman frente al Informe Jdanov) y vídeos clarificadores de los que extraer ideas. En todo momento se trató de trabajar con el concepto clave estructurante “bipolaridad”, definitorio del contexto de la Guerra Fría (en lo político, en lo económico, en lo organizativo, en lo cultural, en las relaciones internacionales etc.). A este respecto destaca la actividad, para la que sí se dejó tiempo, consistente a la aplicación de este concepto a una realidad concreta de la Guerra Fría: la Guerra de Corea (1950-1953).

Partiendo de que este conflicto fue uno de los fundamentales del período, con consecuencias que llegan hasta la actualidad, que comportó la traducción del contexto bipolar en un conflicto localizado en la periferia asiática. En primer lugar, se realizó una práctica de análisis histórico: los alumnos se enfrentaron a un texto narrativo de tipo académico sobre la Guerra de Corea para tratar de responder a una serie de cuestiones.

En segundo lugar, se realizará una práctica de análisis de documentos¹ para que los alumnos comprueben dos interpretaciones de la época, una estadounidense, y otra soviética.

Documento 1. El inicio de la Guerra de Corea. La interpretación Soviética. Fragmento del libro: *Historia de la política exterior del URSS, 1974.*

La derrota del Japón imperialista en la Segunda Guerra Mundial, la entrada del Ejército Soviético en el Noroeste de China y su llegada a las fronteras de Corea facilitaron la heroica lucha del pueblo coreano por la independencia nacional, que venía librando desde hacía varios decenios. Se abrieron posibilidades para llevar a cabo transformaciones sociales apremiantes en ese país. Sin embargo, los círculos gobernantes de los EEUU se apresuraron a ocupar el lugar del militarismo japonés derrotado, asentando sus tropas en Corea del Sur.

La política exterior de los Estados Unidos en Asia tenía por objeto entorpecer, mediante una agresión abierta, el desarrollo de la lucha de liberación nacional y resguardar las posiciones del capitalismo en esa región. La República Democrática Popular de Corea (RDPC) surgió como fruto de la victoria del pueblo coreano en la lucha por la independencia y el desarrollo democrático de su país.

El gobierno reaccionario de Singman Rhee (líder de Corea del Sur), empezó a preparar la agresión a la RDPC, desde su llegada al poder. Durante los preparativos de la agresión, los EEUU y sus agentes surcoreanos se esforzaron por crear un ambiente de tirantéz en las relaciones con la RDPC. No pasaba un día en que la camarilla militar de Corea del Sur provocara choques en la zona del paralelo 38. El 25 de junio de 1950, las tropas de Corea del Sur, en cumplimiento de los designios norteamericanos, agredieron a la República Democrática Popular de Corea, desencadenando una guerra civil, y lograron penetrar en varios lugares en su territorio. Para rechazar la agresión y garantizar la seguridad de la República, el Gobierno de la RDPC ordenó a sus tropas pasar a la contraofensiva, repeler al enemigo y perseguirlo en el territorio de Corea del Sur.

La diplomacia de los EEUU, se las ingenió para encubrir su intervención armada, dirigida contra Corea del Norte, con la bandera de la Organización de Naciones Unidas.

Documento 2. Henry Kissinger [Secretario de Estado Norteamericano, inspirador de la política exterior de USA] explica la Guerra de Corea. Fragmento del libro de Kissinger: *La Diplomacia, 2000.*

¹ Los documentos y algunas cuestiones han sido extraídos para ser reelaborados de: [https://tachistoriaudla.files.wordpress.com/2012/06/guc3ada-de-trabajo-nc2ba-5-6-y-7-conflictos-caracterc3adsticos-de-la-guerra-frc3ada .pdf](https://tachistoriaudla.files.wordpress.com/2012/06/guc3ada-de-trabajo-nc2ba-5-6-y-7-conflictos-caracterc3adsticos-de-la-guerra-frc3ada.pdf)

Los Estados Unidos, percibiendo el desafío (invasión de Corea del Sur por Corea del Norte) como una cuestión de principios, se preocuparon menos por la importancia geopolítica de Corea, que los dirigentes norteamericanos habían negado públicamente, que por lo simbólico de tolerar que una agresión comunista no encontrara ninguna oposición.

Estados Unidos se encontraba en un país remoto en que habían declarado no tener ningún interés estratégico, su interés principal era demostrar que toda agresión sería castigada.

Los Estados Unidos suponían que se enfrentaban a una conspiración comunista gobernada desde Moscú... pero la realidad era distinta. Stalin consistió en el ataque norcoreano después de que Kim Il Sung (líder comunista de Corea del Norte), le aseguró que significaría poco riesgo de guerra... la guerra de Corea no fue un artificio del Kremlin para atraer a Estados Unidos a Asia y poder entonces atacar Europa...

Dada la disparidad de fuerzas nucleares, Stalin tenía mucho más que perder en una guerra general que los Estados Unidos... era muy improbable que Stalin se arriesgara a una guerra por Corea. Pero Stalin no buscaba la Tercera Guerra Mundial. Dada la capacidad de Estados Unidos, era la Unión Soviética la que tenía todo que perder en una guerra general. Pero los analistas de Estados Unidos creyeron lo contrario...

El mundo armonioso postulado por el pensamiento norteamericano de tiempos de guerra se había transformado en dos bandos armados, cada uno motivado por temores infundados. Los gobernantes norteamericanos creyeron ver en la Guerra de Corea una estrategia soviética para atraer a los Estados Unidos a distantes conflictos en Asia y facilitar así un ataque soviético a la posición aliada en Europa.

Tras la lectura de ambos documentos deberán resolver el siguiente cuestionario.

- 1- Procedencia de ambos documentos.
- 2- Tema principal de los textos.
- 3- ¿Quiénes son los “protagonistas”?
- 4- ¿Quiénes son los “culpables” de la Guerra de Corea en cada uno de los textos?
- 5- ¿Cuál es la intención de los documentos?

Los alumnos respondieron de forma exitosa en la mayoría de los casos y parece que la actividad resultó enriquecedora. Sin embargo, debe hacerse la autocrítica de quizá la actividad fuera demasiado larga para ser realizada en una clase, por lo que los alumnos debieron terminarla fuera del aula.

c.- Estudio comparativo de la experiencia docente.

La primera referencia a la hora de comparar la experiencia con los diversos alumnos y grupos que debe hacerse es a las diferencias existentes en cuanto a capacidad reflexiva a la hora de interpretar y redactar los ejercicios y las enseñanzas en clase. Esto sobretodo se notó en el trabajo con reflexiones más profundas que el mero nivel descriptivo, como el desarrollo de las causas de la Guerra Fría. Algunos alumnos eran capaces de entender los desarrollos interconectando las ideas para elaborar discursos coherentes, otros se quedaban en la mera citación de elementos.

Esto también se puede apreciar en el formato que elegían los alumnos para presentar sus ideas, es decir, la plasmación enumerada o redactada. Algunos realizaban

meras enumeraciones telegráficas de la información sin interconectar las ideas en un discurso propio y razonablemente coherente para su nivel. Esto probablemente se deba a que los alumnos, por edad y sistema de estudio, todavía están muy habituados a un trabajo de tipo memorístico, poco comprensivo. Además, estos alumnos para los que los contenidos de historia no acababan de resultar del todo significativos, tendían a proyectar sus propios prejuicios en el análisis. Los otros sin embargo, mostraban mediante su redacción un discurso más elaborado que daba cuenta de un poso intelectual más maduro y una capacidad de análisis más profunda.

Un segundo elemento al que debe de hacerse referencia es la funcionalidad de las sesiones expositivas o la necesidad mayor de dejar trabajar sobre los contenidos. Los alumnos más interesados en la temática recibían de buen grado las explicaciones y participaban en las sesiones cuando se lanzaban preguntas a la clase o tenían curiosidades. Sin embargo, para los que la temática o la asignatura no resultaban interesante o motivadora se apreciaba que era más efectivo una reducción del componente explicativo y dejar tiempo para realizar actividades.

En relación con la necesidad de partir desde los conocimientos previos de los alumnos, se ha constatado que la menor efectividad de la clase expositiva se daba en aquellos discentes con menor cantidad de conocimientos almacenados de cursos anteriores, en estos resultaban necesarias cuestiones como la realización de esquemas, repasos o repetición constante de los elementos troncales.

Si bien resulta evidente que no todo pueden ser sesiones expositivas y que en todo momento el protagonista del aprendizaje es el alumno y no el profesor, éstas, pese a muy denostadas, cumplen su función en un contexto educativo de excesivos alumnos por clase (en torno a 30 cuando venían todos, en mi caso) y con un currículo sobrecargado de contenidos. Los propios alumnos demandan que los contenidos estén bien planificados y explicados con tiempo de cara al estudio. Ahora bien, sesión expositiva no se refiere a dar una conferencia unidireccional, sino intentar presentar los contenidos de forma atractiva, destacando el uso de audiovisuales y la interacción constante profesor-alumno.

Otra gran constatación que debe hacer en cuanto a diferencias es en cuanto a la adquisición del pensamiento crítico y abstracto de unos u otros alumnos y grupos. En general, se ha visto que existe mayor facilidad para la comprensión de conceptos

abstractos cuando se “descomprimen” en elementos simples. Sobre todo en un grupo se vio que aunque fueran capaces de definir de forma memorística un concepto, les costaba aplicarlo en reflexiones más profundas, más allá de lo descriptivo. La construcción de redes conceptuales complejas es un gran reto para el docente y quizá sea la mayor aspiración a lograr en el futuro, tras la enriquecedora experiencia del Practicum.