

Máster en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
Especialidad de Geografía e Historia.

Trabajo Fin de Máster

**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.
Curso 2012/2013**



Universidad
Zaragoza



Autor: Vidal Mantolán, Jesús

Tutor: Paricio Royo, Javier.

Fecha: septiembre de 2013.

Índice

1. Introducción. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.	
1.1 Breve Introducción	2
1.2 LOE, competencias y objetivos	3
1.3 La Docencia	4
1.3.1 El Sistema educativo	4
1.3.2 El aula, interacción, convivencia y conflictos.	6
1.3.3 El Proceso de enseñanza-aprendizaje.	10
1.4 La asignatura.	
1.4.1 El diseño de la asignatura-	12
1.4.2 La metodología y la evaluación.	14
1.4.3 Breves apuntes sobre Didáctica de las Ciencias sociales.	16
2. Justificación de la selección de proyectos, unidades didácticas, etc.	
2.1 Justificación.	18
2.2 Programación didáctica.	18
2.3 Unidad didáctica.	19
3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre esos proyectos seleccionados en el apartado 2.	
3.1 Desde la experiencia como base teórica de la profesión.	21
3.2 Desde la experiencia práctica de la profesión.	25
4. Conclusiones y propuestas de futuro.	
4.1 Conclusiones del Trabajo.	29
4.2 Propuestas de futuro para el Máster.	31
5. Referencias documentales: bibliografía etc.	33
6. Anexos.	
6.1 Anexo I	36
6.2 Anexo II	50

1. Introducción. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.

1.1 Breve Introducción.

Esta memoria de la modalidad A, del *Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, pretende analizar esta enseñanza oficial impartida en la Universidad de Zaragoza (de aquí en adelante *Máster*).

Esta enseñanza capacita para ejercer la docencia en las disciplinas que indica el mismo nombre del Máster y por lo tanto, es menester analizar si se han cumplido en mí tanto los objetivos como las competencias del mismo y si me hallo capacitado para impartir la docencia y proponer alguna mejora en estos aspectos, tal como se indica en los requerimientos de este trabajo.

Es mi deber aclarar, que se integrarán en este trabajo los aspectos transversalizados por mi maduración, pensamiento y puesta en práctica de la profesión docente tras haber cursado el Máster y reflexionando sobre los principales aspectos de la profesión. Cuando decidí matricularme al Máster, pesaba en mí una vocación desarrollada a lo largo de los años, la de ser profesor. Esta vocación ha ido acompañada de mi pasión hacia la Historia de la Humanidad, y la necesidad así como un deber autoimpuesto de divulgarla, enseñarla desde un punto de vista preparado para la transformación del mundo que nos rodea y no como mero conocimiento acumulativo y erudito de saberes, es decir como ciencia viva. Puedo decir que he aprendido, a pesar de las dificultades, que tipo de profesor quiero ser y que tipo de profesor no quiero ser.

Como eje fundamental del tema vamos a buscar enfocar y hablar a acerca de uno de los problemas fundamentales que tiene la Historia como asignatura y por tanto como ciencia a la hora de divulgarla, enseñarla, pensarla o hacerla. Es fundamental captar la implicación del alumnado, ya que por lo general no es una asignatura que consiga atrapar a la gente, siendo para mí una de las asignaturas más importantes del Currículo, no solo porque sea mi preferida y a la cual quiero dedicar mi vida laboral, sino porque supone pararse a analizar preguntas fundamentales que nos hacemos como individuos y como sociedad, conocer y comprender el pasado es conocer el presente, lo que nos permite dar pasos más certeros para el progreso y la transformación del mundo que nos rodea.

1.2 La LOE y los objetivos del Master, rompiendo concepciones previas

Para poder comprender la naturaleza de nuestro oficio y el contexto social e histórico en el cual se halla, debemos acercarnos a las leyes actuales donde además se nos especifica muy bien que se espera de nosotros como docentes en el futuro, es por lo tanto que he decidido incluir un brevísmo resumen de las competencias y el artículo 91 de la LOE con el fin de introducir después en el apartado teórico aquello que más significatividad ha tenido para mi a lo largo del curso y poder valorarlo críticamente en los puntos pertinentes

La Ley Orgánica de Educación en su art. 91 establece que funciones debe tener el profesorado dentro del sistema educativo, programando las tareas y materias encomendadas, evaluando y tutorizando, también con el centro y familias especialmente, el proceso de aprendizaje de los alumnos. Atender al desarrollo particular de cada alumno, promover actividades complementarias para los alumnos, educar en valores como el respeto, la tolerancia y para la democracia. Participar en los planes del centro y de las administraciones así como mejorar constantemente los procesos de enseñanza.

No es sino una profundización en los requisitos de la LOE lo que he visto al analizar las diferentes competencias que el Máster quiere que como docentes adquiramos para ser competentes en nuestras tareas futuras y salga con la visión del profesor con la cual no entré al Máster, ya que primaba en mí una visión remezclada de las distintas etapas educativa superadas desde la posición del alumno.

Competencialmente, el Máster incluye cinco competencias concretas:

La primera, es la capacidad que tenemos de integrarnos en la profesión, en la institución y el marco legal así como entender los retos actuales y el contexto social en el que nos desenvolvemos como docente, y la capacidad futura que podamos adquirir para contribuir a proyectos y actividades.

La segunda competencia, habla de propiciar la convivencia en el aula, para que el desarrollo de los alumnos se integral junto con la orientación académica y profesional al igual que atendiendo a sus características personales.

La tercera, no introduce en la tutorización y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos, que hay que afrontar de forma crítica y reflexiva para poder conocer las principales teorías cuyo estudio nos permita potenciar a los estudiantes.

La cuarta, habla del diseño, la planificación y la organización del programa y las actividades para que los alumnos puedan aprender, así como la necesidad de evaluarlos en cuanto a los diferentes tipos de contenidos.

La quinta, habla de innovar e investigar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de la mejora de nuestro oficio docente y las tareas educativas de los centros.

1.3La Docencia.

1.3.1 El Sistema educativo

Con el objetivo de comprender nuestro oficio de profesores es necesario preguntarse siempre, ¿Por qué somos profesores?, ¿Dónde somos profesores? y ¿Cuándo somos profesores? Ya que al igual que a lo largo de la vida cambiamos el sistema educativo ha cambiado sustancialmente, cosa que debemos conocer para poder reflexionar acerca de nuestro propio oficio.

En la asignatura de “Contexto de la actividad docente” se nos dieron las principales pinceladas del estado actual del sistema educativo. Comenzando por una breve aunque muy útil descripción y debate acerca de los principales aspectos legales que han ido conformando la educación en España, es decir su evolución histórica

Históricamente la Ley Moyano trajo a España la instrucción pública que todo Estado liberal contemporáneo requiere para poder darse tal apellido, las siguientes leyes como la LGE, LODE, LOGSE, LOCE, LOE o la futurible LOMCE no han hecho sino configurar y estructurar la educación en España así como sus elementos.

Hay que nombrar también que una vez situados en la LOE y con una futura ley sobre la mesa la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE))), es necesario profundizar en los aspectos más concretos que esta asignatura nos permite. Todo docente debería de conocer cómo funciona la administración educativa que es un apéndice más de un estado en concreto, con una economía una sociedad y una cultura en las que este se inserta.

La educación tiene una razón social de ser y cobra sentido en una determinada sociedad según Musgave (1983) esta nace entre la relación de la transmisión cultura y la socialización, la formación ciudadana y por tanto la legitimación del sistema, su utilidad para seleccionar y formar a la ciudadanía, además de buscar la escolarización la igualdad de oportunidades y la movilidad social y también la custodia por parte de las instituciones de la infancia y la juventud. Estos apartados serían repartidos en una compleja balanza entre la sociedad y el Estado, esto conformaría a cada uno de los estudiantes dándole su posición social concreta.

Otras teorías explicarían la relación de la educación y el sistema económico, como la del Capital Humano (basado en antiguos autores como Shutz o Becker) o Bowles y Gritis (1976) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Introducen la correspondencia y la necesidad de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo para paliar las diferencias de clase y mitigar la educación para el trabajo, que se produjo anteriormente hasta niveles extremos llegando a ser el sistema educativo de la industrialización un sistema a su vez organizado “industrialmente”. Este último modelo unido a las teorías credencialistas propiciaron que después de la Segunda Guerra

Mundial hubiese características diferentes en los sistemas educativos y mayor movilidad social reconociendo que las diferencias de clase o estatus pueden perjudicar la educación de los alumnos, en este espíritu se ha ido instalando actualmente nuestro sistema educativo si bien no llegando a premisas más “revolucionarias” como las de Paulo Freire o anti-educativas como las de Ivan Illich.

Una vez analizadas distintas teorías sobre el papel del sistema educativo es necesario abordar como conseguimos a través de la asignatura anteriormente señalada, interiorizar en teoría y práctica como y de qué forma está constituida y organizada actualmente el sistema educativo. Este sistema se organiza para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera posible., con elementos materiales concretos como los órganos de los centros, los documentos y la necesaria burocracia para que este funcione y con otros elementos que son la toma de decisiones y la relación de sus partes (alumnos, padre, madres y profesores) para que este sistema funcione.

Durante los primeros días de la asignatura aquellos conocimientos que se impartía resultaban pesados y en parte muy difíciles de interiorizar, ya que no llegué a recordar cómo funcionaban en mi época de la ESO y ahora resultaban muy abstractos planteados desde la teoría, sin embargo conforme me acerqué al Prácticum I y pude constatar la realidad por mis propios medios, obtuve un dibujo claro y útil, que complementó esas primeras duras clases.

En la educación decide el Estado, luego la Comunidad Autónoma respectiva, pasando por los centros educativos y por los docentes, a través de las leyes que se plasman en la documentación o la creación y funcionamiento de los órganos. Esta relación pasa desde la legislación básica, su adaptación autonómica, los Proyectos Educativos de Centro y la Programación General Anual, llegando a lo concreto a las Programaciones de Aula.

Es necesario sacar de este proceso mi propia realidad, dentro de un centro privado-concertado “La Purísima y San Antonio” de titularidad FEC (Fundación Educación Católica) que incorporaba novedades y algo más de complejidad respecto al sistema público convencional, ya que dentro de sus órganos crean responsabilidades para transmitir y reproducir la religión católica entre sus alumnos, padres y madres y profesores, llegando incluso al horario y las actividades diarias del centro.

En este colegio de una sola vía y con poco más de tres cientos de alumnos desde infantil a la ESO, era fácil poder rastrear y preguntar a los profesores a cerca de estas tareas, los cuales solían ver con desgana ya que las sucesivas leyes les han dotado de un rechazo casi genético a cualquier cambio o adaptación por nimia que sea.

En cuanto a los Órganos la LOE establecía, con un espíritu más participativo, varios de ellos, como el Claustro o el Consejo Escolar, pasando por el Equipo directivo, así como los Tutores y los Departamentos en cuanto a los adultos se refiere, y en mi opinión establece una participación estudiantil que o no somos capaces de incentivar a la misma, o el mismo sistema y los profesores no dan suficiente espacio a los alumnos para la propia organización, como sin embargo ocurre con los padres en sus asociaciones. Es para mí algo importante a recalcar, ya que la participación estudiantil se limita, en mi

experiencia personal, a los delegados o a momentos concretos. Lo que a mi parecer provoca un alejamiento de las cuestiones comunes y son obstáculo para una mayor y más efectiva socialización

Una vez en el seno del aula no podremos olvidar como hacemos para estimular y contribuir a un buen clima para los estudiantes y su desarrollo. La orientación académica, la psicológica, social y familiar son claves para poder motivar a los estudiantes y por lo tanto para poder desarrollar bien la profesión docente. Tras lo abordado en el Máster son múltiples las teorías como las de Ovejero Bernal (2011) A. a cuya obra se nos ha remitido muy a menudo en la parte de psicología social de la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula.

Para generar las condiciones favorables volvemos a recurrir a los factores sociales que influyen en la personalidad y en la motivación acercándome a las teorías de Alonso Tapia(2005).

Hay otras concepciones que nos sitúan en otra perspectiva totalmente diferente de las meramente interpretativas y metodológicas en la educación sino que nos lleva a preguntarnos la propia naturaleza del sistema educativo, cosa que en historia es muy útil. En la asignatura de “Contextos de la actividad docente” muchas de estas teorías fueron explicadas y debatidas, autores como Schultz y Becker que tratan la concepción del sistema educativo de una forma funcional mucho más basado en el coste y la inversión de la educación y concibiendo objetivos de formación y manteniendo para la estructura económica, Bowles y Gintis hablan desde la teoría de la correspondencia introduciendo la perspectiva de clase social y Collins desde una perspectiva más weberiana relacionando la educación con el sistema de producción.

Es importante, a colación de los estudios de estos sociólogos, tener en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que enseñamos, como lo enseñamos y para qué lo enseñamos ya que podemos estar preparando para muchas y diferentes funciones de forma implícita, por ejemplo para formar cuadros para el sistema productivo existente.

1.3.2 El aula, interacción, convivencia y conflictos.

Es fundamental para la docencia poder tener un papel de control de todos los aspectos que pasan en el aula, desde la interacción con los alumnos a la convivencia entre las distintas personas que habitan el aula y en la posible solución de aquellos aspectos que pueden perturbar el ritmo natural del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Para ello en el Máster hay varias asignaturas que nos acercan a adquirir los conocimientos teóricos que nos permitan abordar la práctica en el aula de la mejor

manera posible, dada la inexperiencia, y que en todo momento tuve en cuenta durante el periodo de prácticas en general. Tanto la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula” como “Prevención y Resolución de conflictos” pretenden darnos unas pequeñas herramientas para encarar nuestros primeros pasos en el oficio.

En la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula” son los aspectos psicológicos los que primaban a la hora de encarar el manejo de los grupos, dividida en dos partes una de psicología evolutiva y otra de psicología social ha sido una asignatura interesante, por la novedad que representaba.

Es importante tener en cuenta que la personalidad de los adolescentes cambia bastante en pocos años, al igual que los cambios que se experimentan en su cuerpo también estos de producen a nivel de su autoconcepto e incluso en sus capacidades de cognición y razonamiento. Una base que se usa para aproximarnos a estos cambios son las teorías de Piaget y estudios posteriores basados en sus concepciones. Piaget determinó que es la adolescencia y como esta se comportaba aunque posteriormente se ha refutado a este teórico, hoy todavía se nos explica a través del mismo ciertas concepciones sobre la evolución de nuestros futuros alumnos. Según Palacios (1999) podemos dividir en tres etapas la formación del autoconcepto, desde la adolescencia temprana (11-14), pasando por la adolescencia media (15-17) a la adolescencia tardía (18-21), aquí se desarrollan desde las primeras abstracciones hasta concluir con el pensamiento formal, que es la capacidad de entender y conectar las abstracciones que nos produce la realidad y el autoconcepto. Esto hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de abordar la didáctica de la historia ya que habrá de variar dependiendo de las características evolutivas de los alumnos valorando a su vez otros aspectos aun no nombrados.

Otro apartado interesante es como los padres pueden llegar a influir en el aula, dependiendo la educación que den a sus vástagos, es decir, en como sitúan la balanza entre el control y el afecto. Con la motivación, y la teoría de los locus de control de (Burón 1994), viendo que la capacidad interna de reforzarse y auto motivar es mejor que depender de agentes externos como padres o terceros. Es importante valorar porque de ello dependerá la forma de afrontar los fracasos de los alumnos.

La autoestima del alumno es otro aspecto vital. Hay Problemas de identidad o problemas de identidad de género (en mi experiencia en las prácticas viví una de ellas) serán también habituales en los grupos con los que tratemos por ello debemos de tener en cuenta el proceso de creación de la propia identidad en cada alumno y como este se relaciona con los demás. Los alumnos que han conseguido una identidad propia son escasos, y es en el adolescencia donde o bien con pasotismo, con dudas o con una dependencia de los padres esta puede ir adquiriéndose y no debemos de olvidar que parte de nuestro trabajo reside en ver este proceso y ser capaces de comprender sus cambios, sabiendo que también somos una figura que a los alumnos les reporta alguien en quien fijarse, sea para mal o sea para bien. También el desarrollo de lo moral y el juego de intereses surgen en la adolescencia y entran a jugar en el día a día de la convivencia provocando roces o tensiones que como docentes debemos de atajar de la forma más formativa y constructiva posible.

Hay trastornos que trastocan bastante a muchos adolescentes en la actualidad y los cuales tenemos que tener en cuenta, como son la anorexia, la bulimia y los trastornos

por atracón, incluso el problema creciente de la obesidad. Es de suma importancia que como docentes sepamos localizarlos y poner a disposición de las alumnas y alumnos que lo sufran las herramientas que el sistema educativo nos brinda para su solución.((

Otro aspecto crucial para entender nuestro papel en el aula es también entender que es ser tutor o tutora y que hemos de hacer para planificar nuestro trabajo de cara a las tutorías como un medio de interlocución para abordar problemas en los procesos de e-a de nuestros alumnos. Según García Correa (1977) el tutor es el *Profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase, en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno individual y, socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida cotidiana*. Hoy en día la definición ha variado un poco aunque sustancialmente es la finalidad de facilitar a los alumnos todas las herramientas y ayuda necesarias para que puedan cubrir con éxito sus metas académicas, personales y profesionales, es decir, estamos yendo más allá de impartir la lección o los contenidos, por ello debemos saber que aunque no seamos tutores de un grupo estamos siempre impartiendo más que contenidos y ejercemos alguna función tutorial. La actividad y la puesta en práctica de la acción tutorial se hace a través de los Planes de Acción Tutorial y habrá que tener en cuenta para el futuro, que estamos ante una tarea continua, que tiene que ser integral, contextualizada y con un objetivo claro. En ningún momento como docente deberé pensar que esto es hacer algo diferente para un problema concreto sino que la acción tutorial es una parte esencial de nuestra labor docente en todo momento.

Para poder manejar bien los grupos a los que hay que dar clase es necesario poder aprender y/o aplicar varias dinámicas grupales. Para ello tenemos que entender que dentro de los grupos humanos hay una serie de necesidades humanas que en todos los grupos salen a flote. Es necesario conocer aunque sea brevemente, la teoría jerárquica de las necesidades humanas de Maslow (1954), en la cual entran en juego desde las fisiológicas hasta la autorrealización pasando por las de seguridad, sociales y estima, generalmente muchos de los conflictos endogrupales se dan por alguna de estas necesidades básicas

Dentro de los grupos las personas por lo general y según Ovejero (2010) tenemos necesidades dentro del grupo que cubrir para poder tener una mayor valoración de nuestro autoconcepto, necesitamos pertenecer a un grupo, en el cual poseemos una identidad, donde crece o disminuye nuestra autoestima y donde al final somos reconocidos por el grupo. Como profesores tenemos que tener muy claro cómo funcionan los grupos de adolescentes y como y de que herramientas se dotan ellos mismos para dotarse de un cierto rango o consideración como grupo.

Otro aspecto muy importante es como la herramienta de los prejuicios, de la que se dota el ser humano siempre para hacerse concepciones previas o etiquetar una realidad compleja se da con crudeza en la adolescencia. El prejuicio puede conllevar a la discriminación y en muchas ocasiones al racismo y la marginación social de ciertos alumnos de clase que poseen características diferentes. En mi periodo de prácticas me encontré en un centro con notables diferencias en cuanto a población extranjera y de

etnias minoritarias se refiere, aun así estaban tremadamente atenuadas por el trabajo incansable de muchos profesores por la integración y contra las actitudes racistas y xenófobas. También allí pude descubrir la importancia del idioma para integrar a los alumnos, ya que la población china especialmente tiene un proceso complejísimo para la adaptación a nuevos grupos, mientras que la población sudamericana se adapta con más facilidad.

Durante la práctica de la profesión docente y en el día a día en las aulas como profesor tendré que vivir, abordar y responder a diferentes conflictos que se dan en mi ámbito de trabajo entre los alumnos principalmente, aunque puede haber conflictos mayores que implicarían a la comunidad educativa en general.

Para entender la lógica de funcionamiento del conflicto y mi interés por los mismos elegí la asignatura de “Prevención y resolución de conflictos” que me situó en un paradigma diferente al que me tenían acostumbrado en mi época de estudiante. Ya no es haces algo y en consecuencia actúo y te mando al director o te pongo un parte(cosa que aun hacen muchos profesores) sino que trabajas en educar para prevenirlos, los anticipas y sacas la solución más constructiva y formativa posible siempre que la naturaleza del conflicto me permita cierta actuación. Los conflictos desde mi nuevo punto de vista, son una oportunidad de aprendizaje, ponen en jaque las relaciones en el grupo y trastocan los valores de muchos alumnos, son un buen momento para introducir a los grupos en técnicas grupales para la solución y todos los alumnos pueden aprender de una pelea en clase, un robo en clase o una situación de discriminación.

Para abordar la prevención y solución de estos conflictos como docentes son varias las herramientas de las que no proveen las instituciones, en el caso de Aragón podemos destacar el Plan de Convivencia escolar de Aragón de 2005-2006 así como la Guía de aplicación de la Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa, distribuida por el Gobierno de Aragón a centros y docentes donde se incluyen consejos para atajar conflictos así como los aspectos legales que nos amparan en nuestra actuación, sin olvidar que esto en gran medida está recogido en muchos de los Reglamentos de Régimen Interno de los Centros.

También podemos poner la primera piedra para la prevención, que es lo que desde mi punto de vista falla, para no andar siempre solucionando problemas que en muchas ocasiones se han hecho bolas de nieve muy grandes es necesario dotarnos de un mínimo conocimiento teórico del conflicto ya que la experiencia aquí sería un grado del cual carezco.

Es importante aparte de alejarnos del conflicto como evitable e indeseable, saber que elementos nos jugamos en el mismo, por lo general las partes tienen unas partes materiales en las que el conflicto se da peso suele haber unas partes no materiales que no salen a flote y que intervienen en la misma. Con las primeras podemos negociar con un amplio margen pero la segunda, dónde se mezclan los valores y las costumbres propias, es mucho más difícil a la hora de negociar soluciones pues los alumnos no suelen ceder. Además debemos tener en cuenta que hay diferentes escalas en el propio conflicto y en los conflictos y su tipología, desde pequeñas disputas hasta conflictos extensos de intereses cuya resolución es mucho más compleja.

Para poder abordarlos hay que saber que estamos ante una obra de varios actores (agresor, víctima y espectador) donde se conjugan según (Lederach 2000) dinámicas de poder, percepciones diferentes de los problemas, emociones y sentimientos, posiciones, intereses y necesidades así como principios y valores. Si somos capaces mediante el diálogo y la consulta a los expertos del centro tenemos grandes lecciones que apostar a los alumnos cuando aparecen los conflictos pues estos son inherentes a la vida, y se dan siempre y mucho más pronunciados fuera del sistema educativo

1.3.3 El Proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido estudiado y teorizado a lo largo de la historia con el objetivo de entender a los adolescentes en este complejo proceso. Esto pudo producirse gracias a la filosofía de la educación que se preocupaba por conocer los fines de la educación, la pedagogía que se centra en la metodología y en conocer y aplicar adecuadamente los métodos y técnicas de enseñanza. También la psicología de la educación, que puso su punto de mira en el estudio de las características de los alumnos, maestros y del sistema en general contribuyó a generar las teorías del aprendizaje por las que hoy nos guiamos para analizar nuestro oficio.

Desde el principio de la teoría impartida en el Máster se nos introdujo en unos contenidos que estaban atravesando en la asignatura de “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, y en otras, constantemente cualquier teoría o debate. Esto en un principio se escapó de mis conocimientos previos y las llegué a ver demasiado abstractas hasta que en el periodo de prácticas y otras asignaturas nos llevasen a abordar el debate pedagógico implícito y no a aprender meramente en qué consistía el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

En la corriente conductista, cuyo creador fue Watson, destacando otros teóricos en el campo de la psicología como Pavlov o Skinner. Las teorías de estos dos siguen el paradigma del estímulo-respuesta y la reacción como lo hacen los animales ante estímulos claros, si a través de aquí se investigaba la conducta en educación habría que generar los estímulos necesarios para condicionar la respuesta adecuada para los alumnos y su aprendizaje o mejor expresado, la pura y fría enseñanza de la que desgraciadamente la Historia tiene sobrados ejemplos como materia.

Es con el cognitivismo, y con autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel o Bruner, cuando pasamos de centrarnos en los estímulos y respuestas para centrarnos en los propios alumnos y su desarrollo. Piaget desde la genética, distinguió las etapas por las que pasaba el desarrollo de los alumnos. El cognitivismo viene a favorecer las estructuras intelectuales, a propiciar actividades para que el alumno despliegue su capacidad, y a aclarar con una sola frase la naturaleza de su pensamiento *Todo lo que se le enseña a un niño se le impide descubrirlo por sí solo*. Vygotsky se centró en el lenguaje y la zona de desarrollo próximo, mientras que Bruner es el introductor del currículo en espiral, Ausubel trató de hacernos entender que es el aprendizaje significativo (conceptos que introduciré más adelante).

El cognitivismo busca centrarse en las estructuras internas que rigen las conductas, como se procesa la información, como y porque se aprende, así como enseñar como procesar la información y sus diferentes técnicas. El cognitivismo, desde mi punto de vista, viene a abrir un campo en donde la Historia y por ende las Ciencias sociales tienen una capacidad de aprendizaje multiplicada exponencialmente, alejados del estímulo respuesta las ciencias sociales y la historia pueden ser vertebradoras de algo que vaya más allá de la mera teoría, es decir de la educación en valores y el pensamiento crítico y autónomo de los alumnos gracias a estrategias con las que pueden aventurarse a descubrir los enigmas de la historia y el funcionamiento de la misma y cuestionar esquemas previos.

La tercera columna de estas teorías, y que la he confundido en varias ocasiones con el cognitivismo, es el constructivismo. Durante mi experiencia en clases y debates he podido constatar que todavía hay dudas entre los profesionales si el constructivismo es una corriente pedagógica o simplemente son métodos que profundizan en el cognitivismo.

El cognitivismo pone en el centro a la experiencia del alumno, gracias a la cual el mismo crea una representación propia del conocimiento, donde este se construye activamente y se evalúa como una tarea más no como un premio o un castigo. Podemos destacar a autores como Ausubel o Vygotsky, y un enfoque primordial a aprender a aprender, con un maestro como facilitador capaz de hacer buenas preguntas y no tan interesados en dar siempre respuestas, aprender haciendo alejándose de los estudiantes pasivos. Es quizás el constructivismo una de las tres teorías que más me ha impactado en su forma de conformar un nuevo camino por el que la Historia puede volver a dignificarse como asignatura y ser corpus fundamental de toda enseñanza, no aquella relegada a libros y meros conocimientos.

A parte de las teorías expuestas, el proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto de otros aspectos muy importantes a tener en cuenta. Un factor muy importante es la motivación por aprender, haciéndoles preguntas que les planteen interrogantes lo suficientemente eficaces como para captar su atención, aun así hay más estrategias como mostrar que lo que aprenden es relevante para sus vidas. También es importante escuchar sus sugerencias y que ellos mismos vean que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser objeto de intervenciones propias que les estimulen. También es posible motivar a los alumnos acercándolos a la práctica y que tengan la experiencia del progreso siendo conscientes de que lo que aprenden les sirve en el día a día, incluso de cara al futuro.

Desde mi propia experiencia en las prácticas y mis reflexiones acerca de las teorías que hemos ido aprendiendo, es básico entender que una de las formas más directas de motivación es involucrar al alumno en la práctica haciendo cosas realmente útiles que les haga ser conscientes de lo que aprender y de que estrategias deben seguir para continuar su proceso. Por ello en la asignatura de “Procesos de enseñanza-aprendizaje” se nos expusieron breve aunque significativamente varios tipos de estrategias para motivar y también para atender a la diversidad.

El contrato didáctico ,según (Przesmycki, 2000) supone un acuerdo negociado donde nos ponemos de acuerdo con un objetivo cognitivo, metodológico o de comportamiento, es decir nosotros podemos negociar con los alumnos para mantenerlos motivados ciertos aspectos de la asignatura, y a través de allí conseguir un grado mayor de implicación, es una idea que me parece muy importante pues muestras que el alumno es un agente activo protagonista y no un sujeto pasivo, una caja donde introducir contenidos sin parar. Es importante tener en cuenta en este aspecto la capacidad de motivar a través del aprendizaje por proyectos, o el aprendizaje colaborativo y cooperativo así como con problemas o casos concretos que permiten abordar la historia desde un punto de vista activo. Aunque estos aspectos serán descritos en otro punto.

1.4 La asignatura.

1.4.1 El diseño de la asignatura

Como parte del aparato teórico es necesario conocer nuestra propia asignatura para poder ser competentes en el ejercicio de la docencia, es en este punto donde voy a desgranar los principales apuntes teóricos de las asignaturas de “Diseño Curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”, y “Fundamentos de diseño instruccional en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa”

Nuestra profesión esta sujeta a una serie de normas que como he especificado con anterioridad rigen el funcionamiento de nuestras asignaturas, el Currículo Aragonés (((((marca los contenidos, los objetivos y la evaluación que hemos de seguir para poder homogeneizar la enseñanza que se dan en los colegios, aun así mi experiencia ha sido que hay un margen en el cual como profesor puedes significarte pedagógicamente siendo estas leyes algo generales.

La Programación Didáctica es el documento en cual como docentes plasmamos la organización de nuestra asignatura, adaptándonos a la norma autonómica al respecto donde incluimos la materia, la evaluación, los objetivos que impone el currículo así como la forma de evaluar. También esta programación se adapta a las propias normas del centro. Para comprender este documento debemos de abordar el debate, que en clase hemos abordado con profundidad, sobre la naturaleza del currículo o curriculum de donde procede el documento nombrado anteriormente.

El currículo es un documento del cual se han promulgado multitud de estudios, pero en esencia es aquel documento que sirve para planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo es un peso entre el mero diseño del mismo siguiendo los

cánones oficiales o la posibilidad de introducir nuevos elementos y experiencias para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo el currículo es mucho más complejo, como señala Donald Guilles (2006), en el currículo como constructo social se reflejan los valores que la sociedad tiene y que se transmiten en la educación. Además, el currículo es una intención oficial de lo que se quiere que suceda en las aulas según Laurence Stenhouse (2003). Este autor remarca que el currículo es un baile entre la intención que se tiene de lo que debe suceder en el aula y lo que realmente sucede.

Yo me sitúo en la perspectiva de Stenhouse, pues a la hora de abordar mis trabajos y mis prácticas he visto la contradicción clara entre mis deseos y la rigidez tanto del currículo como del día a día en un centro, el currículo no es la rigidez de Tyler, sino para mí la capacidad de adaptarnos con la mayor flexibilidad a las condiciones de nuestra asignatura en el campo de batalla.

Nuestras concepciones sobre la educación, y en que pilares descansan nuestras programaciones condicionan que el currículo llegue de una forma u otra a los alumnos, siempre dentro de los límites que imperan en el sistema educativo actual. Como docentes nos expresamos didácticamente a través de nuestras programaciones, al igual que el sistema educativo impone una pequeña línea, por la que debemos caminar como funambulistas, aunque en esta ocasión con ganas de caernos o saltar a otras cuerdas. Es por ello que tras barajar las diferentes perspectivas didácticas que suelen aparecer en el currículo, me decanto por perspectivas más proclives a favorecer el trabajo del estudiante desde su experiencia aunque sin olvidar cierto academicismo histórico, en mis programaciones didácticas no debo de preocuparme en primer lugar de formar solamente historiadores para el futuro sino en hacer entendibles las experiencias históricas y los procesos que conforman hoy la realidad.

Es en el currículo y luego por ende en nuestras programaciones tanto del curso como de aula donde fijamos los objetivos, uno de los principales apartados en donde decidimos que queremos que nuestros alumnos aprendan o estudien. He tenido la ocasión durante el master de nutrirme de un debate muy interesante a cerca de la naturaleza de los mismos. Ralph Tyler (1971) habla de fijar cuidadosamente y claramente los objetivos no deteniéndonos en las actitudes o trabajos a realizar como objetivos concretos sino mucho más claros, como por ejemplo saberse estos contenidos, saber leer este documento etc. es necesario entender por tanto, que esto facilitaría el aprendizaje pero también es cierto que pude llegar a situarnos en cuanto a historia en un positivismo extremo ya que tener como objetivo una actividad concreta puede reportar también aprendizaje. Los objetivos son para Laurence Stenhouse reglones escritos hacia los cuales la ambición de los profesores por cumplirlas es muy desigual, reducen el nivel de los mejores profesores, enturbia problemas éticos y políticos y no están del todo completos sin tener en cuenta como los evaluamos. Posteriormente en los siguientes puntos del Trabajo fin de Máster apuntaré algunas notas más sobre como he aprovechado para mi estas contradicciones en los teóricos.

A la hora de abordar la construcción y la fundamentación de la asignatura me quedo con uno de los escritos que se nos han facilitado de Roger Shank y Chip Cleary (1995)

donde se centran en las preguntas y la curiosidad como motores del aprendizaje, llegando a constatar una realidad que en Historia es muy habitual, nos dan las repuestas pero no nos enseñan a hacer preguntas. Si alteramos las concepciones habituales entraremos de lleno en una nueva manera de entender a asignatura, construyendo el aprendizaje y entrando en lo que son las competencias que introducen en aprender a aprender del constructivismo.

1.4.2Metodologías de aprendizaje

Es en este punto donde mi aprendizaje y reflexión en el Máster ha sido muy fructífero para mi reflexión en torno a la profesión docente y como los alumnos aprender, señalaré aquellos aspectos metodológicos para el aprendizaje o las formas de evaluación que más significativas me han resultado.

Hasta este curso pensaba que le aprendizaje, de la Historia fundamentalmente, estaba basado en la capacidad de retener las ideas fundamentales del texto hablado, del discurso del profesor o del libro en concreto, que depende como se reflexionase sobre el mismo o nos enseñasen a reflexionarlo un alumno podía encontrar los mecanismos que rigen a esos hechos o procesos históricos y manifestar un aprendizaje bastante elevado. Sin embargo, conforme iba leyendo a otros autores me daba cuenta de la complejidad metodológica que desde las experiencias, impregna el proceso de enseñanza aprendizaje confiriéndole un abanico más elevado de posibilidades y de poder hacer uso de distintas formas de abordar el aprendizaje.

Dos de los autores más relevantes en mi cambio de paradigma, es decir de unas posiciones más cognitivistas e incluso algo conductistas a abordar el barco de constructivismo, son Olson y Bruner (1974). En Olson y Bruner aparece citado Dewey(1916) donde atacaba a la idea de que el conocimiento se adquiere independientemente de los medios de instrucción e independientemente de los usos pretendidos para los que se adquiere ese conocimiento, es decir, importa bastante a la hora de aprender si el conocimiento que aprendemos resultara útil o no.

Olson y Bruner introducen la llamada experiencia directa, es decir que sin poder aprender en la práctica el conocimiento que nos llega es mucho más reducido, ambos ponen el siguiente ejemplo: *La forma más obvia de aprender sobre un país es caminar por sus calles, leer sus poetas, comer su comida y demás. Al hacerlo, se aprenderá sobre el país (que el país es pobre, o que es montañoso, etc.). y sobre cómo proceder en las actividades requeridas para estar en ese país.*

Aunque parezca sorprendente, también hablan de la experiencia mediada, que es bastante relevante para el aprendizaje de la historia, ya que esta consiste en que no podemos aprender siempre por experiencia vivida sino que podemos experimentarla prácticamente con la misma intensidad, esto es enormemente valioso para la Historia ya que es muy difícil tener experiencia directa de todos los acontecimientos históricos. Este aprendizaje sería el aprendizaje por observación.

El aprendizaje simbólico a través de la palabra, los diagramas, películas o imágenes es otro de los tipos de aprendizajes que estos estudiosos incluyeron en las formas en las que aprendemos, que vendría a cerrar las formas en las que el ser humano aprende ya que los animales pueden aprender por observación o por experiencia directa pero carecen de lenguaje que les permita transmitir estos conocimientos.

Citando a Savety y Duffy(1996), los cuales me sitúan directamente en el paradigma que comparto con ellos, nos dan unos apuntes en unas breves citas que constituyen mi inspiración a la hora de que metodología seguir para que los estudiantes aprendan, cosa que intenté poner en práctica en el periodo de Practicum. Para mí, rescatando las ideas de estos teóricos el conflicto cognitivo o el interrogante es el estímulo primordial para el aprendizaje y por lo tanto para relacionarnos con el entorno, generando conocimiento a través de la negociación social y la propia evaluación de nuestras ideas. Para comprender esta metodología debemos poner a los estudiantes los retos más significativos posibles que les eleven su curiosidad pero que no les frustren, acercándoles esto a la realidad de su entorno donde de facto los seres humanos aprenden. El estudiante aprender gracias a apropiarse las tareas y las reflexiones hechas en el proceso de aprendizaje donde nosotros seremos los facilitadores de dicho proceso no aquellos que lo guían como si fuera un rebaño, diciéndoles porque cañadas deben andar, el reto más importante al que me he enfrentado es conseguir crear entornos propicios de aprendizaje así como que dé el salgan pensamientos y reflexiones significativas, que como intentaré analizar posteriormente no llegue a lograrlos tal como hubieran resultado provechosos.

Los Problem Basic Learning de Savety and Duffy(1996) dan una aproximación práctica a las experiencias directas a través de las cuales nos acercamos a la realidad de los alumnos, señalan también los problemas que pueden sostener cuando los alumnos solo conciben el aprendizaje para aprobar y pasar de curso. Son para ello necesarias entender varias concepciones del constructivismo que proponen ambos en sus escritos. También cabe mencionar las reflexiones que Lynn(1999) hace sobre el estudio de caso que puede complementar o ser una alternativa válida al PBL, dependiendo los contextos de aprendizaje. Como dice Lynn: "*Un caso para la enseñanza es una historia, que describe o se basa en acontecimientos y circunstancias reales, que es relatada con un propósito educativo y que recompensa el estudio y el análisis cuidadoso*"

Una de las partes primordiales de nuestra tarea es la de evaluar, que consiste en medir de muy diferentes formas lo que los estudiantes han aprendido y si los objetivos que nos planteábamos se han cumplido. Son muchos los debates a cerca de este tema, me vuelvo a situar en una perspectiva lejana al uso de simples exámenes donde volcar (olvidar) el conocimiento previo.

Una de las fuentes que más me ha clarificado en la evaluación es Sally Brown (2004-05) en donde habla de las claves de una buena evaluación, al igual que David Boud (2009) hablando directamente de un concepto muy novedoso para mí, el de la evaluación formativa y autónoma, nuevo para mí hasta el Máster. Aprovechar la evaluación para que sea al también formativo es un precepto que asumo como propio.

Sally Brown habla de adecuar la evaluación a su propósito y ser capaces de evaluar como evaluamos para poder darnos cuenta si esta es eficaz al contexto concreto en el cual evaluamos, además deberemos siempre tener en cuenta que hay que propiciar un feedback, es decir una respuesta constante y formativa a los estudiantes como evaluación a lo largo del tiempo, y por lo tanto doblemente si decidimos abordar este modo de evaluar. No podemos olvidarnos de que hay que evaluar de manera fiable unos nuevos preceptos como las habilidades o las competencias y buscar evaluar para no penalizar los errores en el aprendizaje sino solucionarlos, cosa que tradicionalmente no se ha hecho primando evaluar en examen aquellos contenidos positivos y de forma numéricamente (notas) sumativa y penalizando a alumnos que tienen más problemas. Sin duda es una actitud diferente que multiplica nuestro trabajo como docentes, debemos estar orientados al desarrollo del estudiante y no meramente a emitir juicios de valor.

1.4.3 Breves apuntes sobre Didáctica de las Ciencias sociales.

Tal como propone Joan Pagès Blanch(2000), la Didáctica de las ciencias Sociales nació con el objetivo de conformarse en una disciplina científica que solucionase los problemas y los obstáculos del aprendizaje proponiendo estrategias más adecuadas para superarlos, generó un trabajo propio de indagación de los propios maestros. En este mismo artículo recoge una reflexión de Moniot(citado en Pàges Blanch, 2000) donde afirma lo siguiente sobre la didáctica de la historia: *La didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa.* En este texto se nos remarca que es la didáctica de las ciencias sociales una disciplina más específica y a la vez generalizada entre todas ellas, porque varía mucho la didáctica dependiendo de las ramas del conocimiento en las que las apliquemos.

Me he fijado a lo largo de mi experiencia en la asignatura dedicada a estos efectos, como en el caso de la Historia son muy importantes de abordar, como el tiempo y el espacio en sus diferentes visiones así como percepciones dependiendo de los cursos académicos o etapas educativas. Estos conceptos son la base de la historia, y están incluidos generalmente en las competencias oficiales. Son parte de la didáctica la división de los temarios entre las causas el desarrollo y las consecuencias han sido desde mi experiencia un eje casi ineludible que se ha usado, unas veces peor y otras mejor, para explicar la historia.

Otro importante aspecto didáctico en las asignaturas son los libros de texto, que tanto en la realidad vivida en las prácticas como en los debates decidí dejar a un lado para poder elaborar unas unidades didácticas más acordes tanto con los grupos a los que impartía clase así como a adaptarnos a las realidades de un curso al completo. Me parece

sumamente interesante despegarse del mismo para poderlo usar como una fuente más dando capacidad a las nuevas tecnologías y al trabajo de los propios alumnos (obviamente tutelado) para poder introducir elementos del caso y el descubrimiento como otros ejes más, sin cerrarnos cerrilmente, al libro o a la Wikipedia.

Por último, no podemos dejar atrás el importante papel didáctico que juegan hoy las pizarras digitales, los Power points o los Prezi, al igual que la imagen y el sonido que permiten acercarnos a la realidad entre el espacio y el tiempo para entender su significación en la mayor parte de sus aspectos.

He intentado plasmar en este punto, mediante la aportación teórica de las asignaturas del Máster, una aproximación a mi situación actual como futuro docente y aquellos aspectos teóricos que han sido verdaderamente significativos durante el curso, sin menosprecio de otros autores, artículos o asignaturas que también han contribuido a mi formación.

2. Justificación de la selección de proyectos, unidades didácticas, etc.

2.1 Justificación.

A la hora de abordar la elección de los proyectos a analizar he decidido bajo varios criterios que me permitiesen exponer los máximos aspectos de la docencia posibles. Durante el Máster no puedo decir que no haya habido trabajo que no me haya aportado algo, ya que varios trabajos me aportado una visión negativa hacia el mismo sin llegar a contribuir hacia mi formación, ya que los retos planteados no se ajustaban a mis expectativas o eran trabajos muy mecánicos y rutinarios donde la reflexión escaseaba.

El criterio fundamental ha sido buscar cuales de los trabajos que voy a elegir me han aportado más en todos los sentidos, desde que se nos explicaron, durante el proceso de trabajo de los mismos así como las constantes correcciones o revisiones que me han permitido aumentar mi capacidad crítica y realmente entender que significaba el aprendizaje significativo. Otro criterio que me ha parecido importante es la balanza entre práctica y teoría, eligiendo trabajos que permitiesen analizar ambos apartados.

He valorado incluir algunos trabajos que realmente han resultado significativos, pero con el objetivo que indiqué en el apartado teórico de hacer referencia a la docencia de la historia, son dos los proyectos o trabajos que mejor permiten estos análisis, la Unidad Didáctica hecha para la asignatura de “Diseño.... Y la realización de la Programación didáctica, trabajo compartido entre las asignaturas de “Diseño curricular” y .”Fundamentos de diseño instruccional”

2.2 Programación didáctica

He decidido abordar en primer lugar este trabajo por dos razones primordiales. La primera es que supuso un largo proceso de reflexión teórico y algo menos práctico y permitió construir una base teórica sobre la profesión de la que carecía y por tanto reflexionarla, criticarla y asumirla o desecharla. En segundo lugar fue iniciado este trabajo durante el primer cuatrimestre, y por tanto sigue un eje cronológico en mi propia maduración como futuro profesor durante los meses que ha durado el Máster.

La Programación didáctica tiene una ventaja respecto a otros trabajos del Master, fue permitida su realización durante varios meses alargando plazos con fines didácticos

muy claros. Este trabajo está constituido de siete puntos clave que permiten una aproximación más o menos adecuada a lo que podría ser una programación didáctica.

El primer punto es importante puesto que se nos pidió una reflexión personal acerca de lo que nosotros consideramos que debe ser la asignatura que en el futuro podríamos dar por ser esta la Licenciatura de la cual procedemos. Es sumamente interesante tener un espacio como este, ya que por lo general las Programaciones didácticas habituales que siguen de más cerca los dictados oficiales carecen de un espacio tan definido para el pensamiento crítico y poder significarnos didácticamente.

En el segundo punto trataba de abordar como conseguir reflexionar acerca de los objetivos, yendo un poco más allá del mero copia y pega de los que marca la Comunidad Autónoma. El siguiente punto, el tercero, me permitía una profundización en la naturaleza de los objetivos y ganar en capacidad propositiva de unos nuevos acordes a mis perspectivas y por lo tanto, me permitía ser capaz de ejercer una creación personal, propia y basada en mi experiencia multiplicando así el valor para mi aprendizaje.

En el cuarto punto, pude revolver entre las distintas teorías metodologías que yo pensaba que serían las mas adecuadas a mis objetivos y a mis concepciones, cosa que refuerza mis capacidades porque genera que aprenda desde la reflexión y haciendo el trabajo. A colación de este punto, me surge el recuerdo de los exámenes que en estas asignaturas se hicieron, teniendo en mí una sensación muy diferente al trabajo hecho, ya que eran unos exámenes algo más tradicionales que intentaban reforzar la teoría pero los cuales hubieran sido totalmente inefectivos sin un trabajo como el que estoy describiendo.

El quinto punto, que trata a cerca de la evaluación, fue uno de los puntos donde más me despegue de la teoría para volver a mis experiencias prácticas, lo que da valor al trabajo. Busque entre mis recuerdos en ESO y Bachillerato y reflexione a cerca de los métodos de evaluación que mi tutor de centro, Daniel García, usaba a diario y que tuve la suerte de observar y de que se me explicasen.

Los puntos seis y siete, permitieron que pudiera despegarme del currículo para crear unos nuevos temas, que recogen los contenidos oficiales, pero que están estructurados para junto con la evaluación generar un aprendizaje totalmente diferente al habitual y tradicional en Historia. Cabe destacar la función que el profesor de esta asignatura realizó para darnos las facilidades de poder tener un proceso de aprendizaje lo más digno posible gracias al feedback constante y el relajamiento de las fechas de entrega que se han traducido en agobio y hastío provocando en mí una disminución en mi capacidad de aprendizaje.

2.3 Unidad didáctica.

El motivo principal para la elección de la Unidad Didáctica no está producido por el hecho de ser una unidad didáctica en sí y que me facilitase la práctica de la profesión en el centro, sino por el proceso de su realización puesto que allí es donde se produjo el mayor aprendizaje para mí, por su puesto unido a la puesta en práctica de la misma y las posteriores críticas que en el siguiente punto emitiré al respecto.

La Unidad Didáctica que elegí fue desde el principio compleja, no pretendía llegar al colegio para dar una unidad didáctica la cual me supiese de memoria sino que quería una unidad didáctica que supusiese un reto importante para poder aprender lo máximo posible poniéndome en serias dificultades. Esta unidad didáctica se eligió entre las que el tuto me propuso, lo cual quiere decir que no llegué de kamikaze a las aulas.

En los momentos del curso en los que llegué la Edad Contemporánea había hecho su entrada en 4º de ESO, tanto la clase normal como la clase de Diversificación (impartida esta por otra profesora). La Unidad Didáctica consistió en los siguientes contenidos, Revolución Americana y nacimiento de EEUU, Restauración y antiliberalismo, 1814, Revoluciones liberales y Nacionalismos del s. XIX con Italia y Alemania. Esta unidad no tiene un título específico puesto que, como puede comprobarse, no es un temario cronológicamente ordenado para poder respetar las metodologías de mi tutor que usaba la explicación de temas como la Revolución Industrial o la Revolución para dar protagonismo expositivo a los alumnos.

Esta Unidad Didáctica la he elegido porque fue dada en dos grupos muy diferentes, clase normal y diversificación lo que produjo un aprendizaje realmente potente, además del proceso en el cual estuve asesorado por el tutor en cada momento, a pesar de la gran libertad que me dio, no dudaba en preguntar y manifestar interés por cómo encarar cada contenido o cada objetivo de la misma.

Este documento tiene su valor en la capacidad de experimentación que me fue permitida y que pude conjugar en ella diferentes metodologías y opciones didácticas, así como procedimientos y actividades que me permitieron acercarme a la práctica de una forma bastante realista. El único fallo achacable puede ser la ratio de alumnos por clase, la cual era muy baja, no más de 15 por clase llegando a 11 en alguna de las sesiones, lo que me hace preguntarme en numerosas ocasiones si esta forma de hacer las cosas hubiera sido posible en otro contexto muy diferente como el de muchos de mis compañeros del Máster.

3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre esos proyectos seleccionados en el apartado 2.

3.1 Desde la experiencia teórica como base de la profesión.

La naturaleza de este punto es abordar críticamente mi experiencia con la teoría a la hora de realizar los dos documentos explicados en el punto dos. He decidido abordarlo de este modo porque en la síntesis de teoría y praxis hallaría mis concepciones, que a día de hoy, mantengo sobre el ser profesor. Serán abordados primero la Programación didáctica y luego la Unidad didáctica.

Para abordar en que me influyó teóricamente la realización de la Programación Didáctica y poder abordarla críticamente hay que recurrir previamente a una breve pero concisa explicación de con que concepciones llegué al Máster respecto a cómo debía enseñarse la Historia. Influenciado por unos dignos profesores, entendía desde el principio que la Historia tenía que cambiar de ritmo metodológico y didáctico, puesto que son muchas las personas que han detestado la historia todavía más tras haber asistido a las clases de historia, en las que supuestamente debía haber profesores competentes y duchos en esta disciplina científica. Por ello desde un primer momento concebía que algo se debía cambiar pero no el que, y en este proceso de batalla entre lo nuevo y lo viejo en donde he aprendido.

Esta Programación didáctica se nos planteó como un objetivo práctico y de futuro a la hora de presentarnos a oposiciones, para poder saber cómo se realiza una de estas programaciones. En primer lugar, he de decir que no tenía un conocimiento previo sobre qué tipo de documentos burocráticos exige el Sistema de educación, solo me había planteado reflexiones teóricas al respecto desde concepciones políticas o sociológicas (que ya nombré en el apartado teórico de este Trabajo fin de Máster) que no explicaban en gran medida que era una Programación didáctica o una Unidad didáctica.

El esfuerzo que ha realizado el profesor de las asignaturas de “Diseño curricular” y “Fundamentos de diseño instruccional” fue desde el principio una motivación extra para mi aprendizaje, ya que nos planteó que este trabajo lo haríamos reflexionando cada uno de los aspectos y no solo aprendiendo a hacer mecánicamente este tipo de documentación sino entendiéndola y comprendiéndola en su complejidad.

A la hora de abordar punto por punto de forma crítica, el primer punto quizás sea aquel que está más basado en mis experiencias previas, aunque también motivado por artículos como los que ha escrito Josep Fontana))))en donde habla de que tipo de

historia enseñar, ya que dependiendo de la naturaleza política, social, económica o cultural, esta disciplina adquiere diferentes valores didácticos. Es por ello que para mí ha sido fructífero acercarme a mis concepciones sobre la misma apoyado en prestigiosos historiadores y amparados por la libertad y autonomía que se nos ha dado en este trabajo, aunque ello me alejase de uno del objetivo propuesto de cara a opositar en un futuro. Otra de las características de este punto es qué teóricamente me permitió, de una forma esquemática pero muy bien dirigida decantarme por aquellas perspectivas curriculares que podía hacer mías, si bien una vez madurada esta teórica no podría decir por cual me decanto prioritariamente, me ha permitido reflexionar sobre cada una de ellas. Es necesario no decantarse absolutamente por una única perspectiva ya que podríamos desaprovechar el potencial didáctico de una clase orientada a prender un aspecto laboral de los historiadores o una magnífica clase magistral que pudiera ser realmente significativa para los alumnos.

Como la Programación está orientada a 1º de Bachillerato, tuve que inspeccionar el Currículum aragonés de una forma crítica, motivado por el espíritu del trabajo. He intentado durante el Máster que sea ese espíritu de la pregunta constante y la duda socrática que tantos beneficios podría darme. Abordando desde unas perspectivas más bien constructivistas y competenciales de los objetivos inicié una reflexión alejada de las concepciones de R. Tyler sobre la claridad absoluta de los objetivos. Y además este trabajo teórico me acercaba a obtener aptitudes que se acercasen al cumplimiento de las competencias del Máster, en este caso la primera de ellas.

La segunda parte junto con la tercera son dos puntos clave, quizás el tercero pueda ser abordado en el sub-punto siguiente. No podemos olvidar que los objetivos que marca el currículum y según lo nombrado en el párrafo anterior, no pueden ser útiles para nuestra reflexión si hiciésemos una copia literal de los mismos. Por lo tanto una vez analizados los mismos, donde van implícitos más aspectos que hacen que se siga reproduciendo el sistema social y económico, es en el baile en nuestras concepciones y en la práctica (el punto tres lo abordaré en su integridad en el siguiente sub-punto) del aula junto con las reflexiones del profesor en donde pudimos aprender haciendo.

Metodológicamente, el punto cuatro estaba previsto para poder posicionarnos con coherencia y en base a los objetivos, para mi supuso teóricamente una elección complicada y que me ha brindado un reto para generar en mí un aprendizaje pegado a la inmediata realidad, lo cual me permitirá en el futuro abordar junto con la práctica un aprendizaje más global y significativo.

Teóricamente, y siguiendo los objetivos de la programación, puedo afirmar que es fundamental hacer unas metodologías lo suficientemente significativas y pegadas a la experiencia que permitan hacer transferible ese conocimiento. Es decir, tal como decía en la introducción, la historia no es un saber privado y restringido y todo aquel historiador que no base sus metodologías en “exportar” al resto de la sociedad los saberes y las interpretaciones está cayendo en un positivismo decimonónico imposible de enseñarnos a aprender a aprender la historia también.

Tal como teóricamente abordamos en clase, y como pude comprobar (será explicado en el siguiente punto) los objetivos no son una parte huérfana de la Programación que hagamos, son en gran parte unos planes los cuales hay que llevar a cabo y en última instancia determinados por su evaluación. Estos jamás podrán ser llevados a cabo sin abordar una profunda reflexión acerca de qué proceso de evaluación queremos y es en gran parte lo que teóricamente hice.

Trayendo a colación conceptos explicados en el punto primero del TFM, es de una necesidad imperiosa evaluar todo aquello que en el aula se pone en juego para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los contenidos como las capacidades y las actitudes buscando positivamente evaluar sumando desde una corrección implementada por un continuo feedback que ser unos especialistas en usar un boli rojo escribiendo números o letras en rojo ceñidos a un estándar muy represor de las capacidades individuales de los alumnos.

Por ello creo que la evaluación ha de ser fundamentalmente versátil, que permita educar y aprender de los errores, que estos no sean motivo de más penas y castigos que solo enseñan la culpabilidad en el estudiante y no la responsabilidad. La crítica y la educación en esta cualidad empiezan por la autocritica del propio trabajo, y es cierto que con la evaluación tradicional no podría darse.

La base de la evaluación que me gustaría aplicar como docente está fundamentada en la capacidad formativa de la misma, innovando en ella podemos aumentar las capacidades de pensamiento y de reflexión, al menos esto sería posible en historia, pues hay diferentes prácticas que han ido introduciendo en lo académico al menos metodologías desde lo cooperativo y grupal. Desde mi punto de vista la evaluación debe ser una rutina más del aprendizaje y no un proceso simple de selección.

La evaluación no debe ser solo continua, ya que muchas veces se interpreta con aumentar el volumen de pruebas, sino que desde mi punto de vista debemos de aumentar la interacción para evitar convertir la evaluación continua y sus ventajas en evaluación meramente sumativa y por tanto un obstáculo para el aprendizaje que nace de unas pretéritas buenas intenciones. Aun concibiendo la evaluación como una oportunidad para aprender, objetivamente habrá que dar unas calificaciones tal como exige la administración.

El modo elegido en este trabajo, aunque he de admitir que no pude llevarlo a la práctica, sería para mí el que mejor me permitiría abordar mis concepciones pedagógicas adelante. Basada en el seminario y constituida por el constructivismo en mayor parte, adapté el aprendizaje por casos, los seminarios y los trabajos temáticos con una multiplicación del feedback como ejes prácticos que explicaré en el siguiente punto.

La concepción y repartición del temario que hice va orientado también a mis concepciones, rompiendo totalmente lo habitual en los temarios que observé en los libros actuales. No están divididas por fechas sino por los conceptos que los

transversalizan y puede aportar ese aprendizaje globalizado y transferible. No se puede enseñar la revolución industrial dividida en diferentes temas o el liberalismo partiendo de la Revolución Francesa sin pasar por la Independencia de EEUU incluso sin remontarnos a los cambios políticos que van surgiendo a lo largo de la Edad Moderna. Estamos muy limitados por los convencionalismos de los debates y por las divisiones de Eras que no son más que la antihistoria pues rompen la idea de cambio y continuidad compartimentalizando una historia que podría tener sentido para 1º de ESO pero que en superiores cursos debe ser abordada en su complejidad, entendiendo la idea fundamental del cambio y la continuidad.

Abordando la Unidad Didáctica, si bien es más práctica, teóricamente había que contextualizarla. El colegio donde realicé las prácticas está situado en el barrio zaragozano de Jesús, donde la composición de clase del colegio La Purísima y San Antonio es más bien baja con alguna excepción de clase media y con alumnos diversos tanto de población gitana como extranjera y con experiencias vitales muy diversas. Esto hace que a la hora de plantear las bases teóricas del aprendizaje de estos alumnos sea muy complicado encajar la teoría con las horas.

Tuve la suerte de poder tener un tutor, Daniel García Gutiérrez, que comparte bastante los mismos planteamientos que los míos y que fue sin duda un acicate para lanzarme a la aplicación de los mismos. Con toda la libertad para la disensión en todos los aspectos del oficio, mi tutor hizo un constante esfuerzo de debate, y nos brindó toda ayuda y formación posible para poder comprender desde la práctica y la teoría como podemos aquellas personas con unas concepciones parecidas adaptarnos a la dura realidad burocrática.

Todos los planteamientos teóricos de mi unidad están en parte transversalizados por las ideas que he ido nombrando en la Programación didáctica, ya que como comenté en puntos anteriores, me sirvió realmente como reflexión y principio de mis posicionamientos. Una ventaja para el aprendizaje personal, pero que entraña complicaciones serias fue para mí la necesidad de discernir que contenidos daba en dos grupos tan dispares y como hacía para encajar en cuatro clases todos esos contenidos. Hoy puedo decir que teóricamente renuncié a muchas de mis ideas previas.

Uno de los problemas fue, y tal como sugieren los debates a acerca de los objetivos, que me tuve que ceñir mucho a los objetivos curriculares. Aunque seleccioné aquellos que quería implementar, no fueron sino parte de los curriculares adaptados de una manera muy sencilla y casi directa sin reflexionar, alterando por tanto aquella metodología que me había permitido previamente alcanzar algo de autonomía al respecto.

3.2 Desde la experiencia práctica de la profesión.

Es este punto, desde la práctica en la profesión en donde quizás pueda hacer una crítica algo más dura hacia mis concepciones en mi puesta e marcha de las mismas en el contexto nombrado en los anteriores párrafos.

Cabe la pena recordar, que en el Máster se nos han expuesto en diferentes asignaturas aquellas concepciones negativas que tienen muchos alumnos sobre la Historia, para muchos resulta aburrida, intrascendente y excesivamente pesada y no entienden su auténtico valor. La motivación de los alumnos partía para mí como un elemento esencial, tenía miedo de que me tocase un tutor cuyos alumnos aborrecían de sus métodos y habiendo elegido yo como reto una Unidad compleja, no hacía sino corroborar mi estado nervioso.

En las asignaturas de “Diseño curricular”, “Fundamentos de instrucción curricular”, “Procesos de enseñanza aprendizaje” y “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” fueron numerosas las veces en las que se trató el típico tema donde los estudiantes puntúan siempre a la baja a los docentes de Historia.

En este contexto de revivir un poco esa dignidad docente, dentro de mis perspectivas como alumno del Máster, intenté desde un principio tener una vista práctica a la hora de desarrollar mi Programación Didáctica, que ha quedado más que claro en los puntos anteriores.

Como ya he comentado, creo que esta Programación no podría representarla tal como la hice a una oposición ya que son algo diferentes y es probable, según he podido preguntar, que la burocracia hiciese caer su losa sobre nuestro trabajo más bien creativo. Podría ser una cosa a mejorar en el futuro de la asignatura aunque para mí no sería algo útil ya que me parece de mucha más utilidad pensar teóricamente que haríamos en la práctica y plasmarlo en el papel.

Voy a entrar más en la parte de análisis y crítica que la Unidad Didáctica (eminentepráctica me brinda). Fue un trabajo hecho en un periodo de dos meses cambiando conforme aprendía los objetivos o las formas de evaluarlo, eso me brindó la posibilidad de aprender a jugar con las posibilidades y la realidad de los horarios y de las clases. También tuve que afinar mucho la misma buscando ubicarla entre los dos cursos el mismo temario y desgraciadamente no pudiendo haberme dedicado a dar más clases en diversificación.

En primer lugar creo que el hecho de sentarte a realizar un trabajo de este calado supone un antes y un después en el trabajo hecho anteriormente, pues tu trabajo tiene que verse reflejado en el aprendizaje de los alumnos. Gracias a la ayuda de varios profesores del instituto y mi observación en las clases pude conocer a dos grupos muy variopintos. Uno de ellos, dentro del tipo de alumnos de clase baja, inmigrantes y gitanos, era un grupo muy bien seleccionado donde había un mayor porcentaje de alumnos mucho más

diverso que el antagónico (4º Diversificación), siendo un grupo muy pasivo pero brillante. Diversificación era un grupo muy inestable y con comportamientos difíciles de llevar pero muy activos y dinámicos. Esta ocasión que me surgió ha sido sin duda una oportunidad de aprendizaje muy buena para mí. Mi experiencia con alumnos con problemas de aprendizaje resultó mejor que con aquellos alumnos más capaces y menos participativos constatando que bajo mis concepciones pedagógicas también he acabado demandando o prefiriendo un tipo de alumnado el cual permite que yo pueda disfrutar más del trabajo realizado.

Tras lo expuesto, era importante equilibrar muy bien los objetivos a los grupos, tras haber interiorizado aquellos que la Administración y el currículo establecen. Uno por uno voy a pasar a abordarlos críticamente y teniendo en cuenta lo redactado.

Como historiadores somos especialistas en trabajar en el espacio-tiempo desde los restos (llamadas fuentes) que el ser humano ha realizado a lo largo de su existencia. El ser humano desarrolla su actividad, al igual que nosotros hoy, en un aspecto geográfico diferente al de tiempos pasados. Para ello y con el fin de que aprendiesen a abordar críticamente mapas, les enseñé la útil pero compleja herramienta de los mapas históricos, si bien de una forma errónea basada en la clase expositiva lo que me provocó una contradicción provocada por el tiempo del que dispuse.

Puedo hacer una fuerte autocrítica a mi modo de dar las clases, ya que aunque quisiera dar la voz a los estudiantes acabé abusando en exceso de las prácticas tradicionales, siendo la clase magistral la que predominó sin haber conseguido experimentar y ser consciente de que estaba explicando con las metodologías que teóricamente quería aplicar.

A través de mapas de la Europa de la Restauración y de la Europa de los liberalismos y los nacionalismos los alumnos pudieron ver como estos eran la base de mi explicación describiendo países y zonas que muchos de ellos no habían oído nunca y en alguna ocasión mostraron algo de interés por algún territorio específico. Si hoy volviese a las aulas cambiaría este modo, buscando analizar el mapa en su complejidad y haciéndolo realmente útil, no meramente un apéndice básico de la explicación sino que aprendiesen a usarlos y a entenderlos desde su plena capacidad didáctica y competencial.

Otro aspecto fundamental para la didáctica es el tiempo, del que anduve más despreocupado ya que entendía que las fechas nos serían suficientes para poder situarnos cronológicamente al estar en 4º de ESO y habiendo trabajado con mi tutor multitud de cronologías desde que empezaron la ESO. Mi tutor en todo momento avaló que no dedicase tanto esfuerzo a ello puesto que confiaba en las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.

Fue básico para mí que los alumnos tuvieran las plenas capacidades de comprender aquellos hechos que les explicaba en su complejidad, no dudé en un solo momento de retrotraerme a la historia y los métodos que había usado mi tutor para explicarles la Edad Moderna y crear nexos causales que les hiciesen ver como evoluciona el proceso de aparición, consolidación y desarrollo del liberalismo.

También procuré hacer caso a la utilidad didáctica que otras disciplinas tienen en la didáctica de la Historia, mostrándoles arte de la época y haciéndoselo ver desde su vertiente social y concreta desde el tiempo en que esos pintores plasmaron su contexto vital. Esto es uno de los aspectos en los que pude lograr que los estudiantes viesen como han cambiado los contextos sociales, económicos y culturales.

Intenté transmitir valores desde la crítica y desde la democracia tratando temas espinosos como el del nacionalismo catalán, vasco y español y su problemática a través de recursos audiovisuales, que si bien para el grupo que mejor iba sirvió más como relajación que como aprendizaje para el grupo de diversificación constituyó una ventaja para la captación de su atención y la motivación en un tema muy “feo” como es el nacionalismo y sus orígenes. A su vez fue una tónica general animarles al respeto de las fuentes, del patrimonio y a intentar recobrar una dignidad perdida al oficio de historiador cosa que me planteo siempre.

Mi metodología al ahora de cumplir mi papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue contrario realmente a lo que pensaba, constreñido por el tiempo tuve que renunciar a aquellos métodos en los que yo era el facilitador del trabajo y a unas explicaciones con ciertos tintes socráticos sabiendo usar muy bien las preguntas.

La inexperiencia jugó contra mí ya que este tipo de metodología requiere de una gran preparación previa que yo no supe cubrir, por lo tanto pudo decir que sin interferir gravemente en el proceso de aprendizaje de los alumnos (tal como el tutor me reconoció) yo puedo decir que he sido consciente de este error y podré mejorarlo en el futuro. No pude tampoco poder plantear debates aunque pude haberlos generado si hubiera tenido un poco de previsión y haber generado voluntariamente alguno de ellos.

De cara a la descripción y análisis de los procesos, fue quizás este aspecto el que mejor pudo ofrecer unas garantías de aprendizaje a los alumnos, pues todos y cada uno de los contenidos estaban montados como piezas el mismo puzzle y del mimos proceso, para que pudieran estas garantizar la linealidad y globalidad del tiempo. Fui siempre enfático para que entendiesen el concepto de cambio y continuidad, explicando aspectos medievales cuando era necesario o viiendo al presente para acercarles a su propia experiencia personal para generar ese aprendizaje significativo.

Competencialmente puedo decir, que intenté fomentar la comunicación lingüística a través de escritos que sirvieron de evaluación. Interactuando con el mundo físico desde los mapas y la información y competencia digital con el acierto, a mi modo de ver, de usar constantemente imágenes y documentales o películas para acercarlos a realidades pretéritas para con la cercanía buscar un aprendizaje completo.

Otro de los aspectos fundamentales a abordar es el de la evaluación, rememorando aquellas prácticas que comenté desde la evaluación formativa y evitando los castigos y penalizaciones reconstruyéndolo desde aquello que hacernos bien y generando la capacidad de superar los errores y aprender de ellos

La evaluación que planteé fue hacer un pequeño trabajo en el que los alumnos tenían que investigar sobre la biografía de uno de los personajes más importantes de la historia de los nacionalismos alemán o italiano. Quise que todos los personajes que les brindé fueran variados para poder en clase comentar sus vidas y relacionarlas con la historia, pero esto fracasó totalmente ya que el tiempo y mi falta de previsión no permitió sacarle partido a esta forma de evaluación. Puedo decir que aun así me permitió poder conocer en qué nivel están los alumnos y acertar dentro de las notas medias que iban sacando, con mis calificaciones.

Puedo decir que en la experiencia práctica no hice lo que realmente quise pero al fracasar en ello saqué una lección mucho más valiosa de la que realmente hubiese podido sacar si todo hubiese salido perfectamente.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

4.1 Conclusiones del Trabajo.

Para poder proponer unas conclusiones que me sean útiles para el futuro propondré varias líneas en este punto. El primero será sobre la propia reflexión que me ha llevado a realizar este trabajo y en segundo lugar a exponer y fijar mis posiciones teóricas cotejadas con la práctica y en qué punto me veo como docente para abordar un futuro aciago en lo profesional.

Las formas de abordar este trabajo han sido para mí una asignatura más complicada de lo esperado. El TFM carece en varios sentidos de una orientación concreta que solo es capaz de solucionarse con las tutorías, a mi parecer la modalidad A debería estar más detallada en sus puntos y propósitos para poder extraer más aspectos del Máster que en esta memoria pudiésemos recoger y que quizás se nos escapan. Los trabajos de modalidad A deberían recoger la necesidad de seguir un hilo conductor más claro, que permitiese en base al lanzar unas propuestas de mejora y unas conclusiones más significativas, ya que en varios de los puntos se recogen ya aspectos de conclusión que en el último punto se recopilan, se repiensan y se plasman fijamente.

El trabajo aun así, me ha permitido hacer un repaso exhaustivo de aquella teoría más significativa en todos los aspectos de la docencia, pudiendo llegar a una síntesis entre la práctica y la teoría que constituye mi primera base como docente, a partir de la cual sería perentorio y obligatorio, desde la profesionalidad, mejorarse a uno mismo con el objetivo de mejorar la educación en el país. Ya que he acabado concluyendo que la profesión de docente es clave para garantizar un futuro a nuestra sociedad en un mundo donde precisamente reina más la no-educación que esta.

Puedo concluir, que nuestro oficio está tremadamente condicionado por el Estado y por las administraciones que son las que motivan la formación del profesorado y por lo tanto son estas las que deciden qué tipo de profesores generan. Como recogiendo las teorías sociológicas que abogar por determinar que los sistemas educativos somos reproductores del sistema económico, social y cultural supongo que ello se demandaría de mí. Sin embargo he podido aprender que en la medida en la que puedes romper esa reproducción generas igualdad de oportunidades y permites que mayor número de personas no se quede aislada del sistema educativo, como pasa hoy con muchos hijos de inmigrantes, familias gitanas o alumnos con problemas de aprendizaje u otros problemas familiares de otra índole.

He aprendido que a través del Currículo, y las leyes educativas (que cambian siempre para no cambiar nada) se condiciona brutalmente la creación y la innovación en nuestro oficio. Remitiéndome a una cita literal de mi tutor “*si llega la LOMCE adiós a las concepciones pedagógicas que tanto trabajo me han costado llevar a la práctica*” (en relación a las reválidas) . Esto quiere decir, que como en parte comparto muchas de las concepciones que mi tutor tenía, haber sido formado en el Máster bajo una ley en cuyo marco jamás podré ejercer mi profesión, conllevará una adaptación que muchos docentes cuentan por dedos de las manos. Creo con firmeza que una ley educativa la cual no está hecha desde una consulta prolongada a los profesores, familias y alumnos nunca podrá ser de consenso.

A parte de mis concepciones en política educativa y entrando en otros aspectos del oficio, en mi relación entre teoría y práctica en cuanto a la psicología y la interacción en el aula ha sido agridulce. No he podido en la práctica poder vivir alguna situación compleja donde haya tenido que manejar un grupo y poner a prueba los conocimientos adquiridos, por ejemplo en dinámicas de grupos o respuestas frente a estereotipos que pueden desembocar en el racismo o problemas de exclusión y marginación de ciertos alumnos. Otro aspecto psicológico del cual he aprendido es a tratar y poder prevenir casos de anorexia y bulimia muy extendidos, podría haber sido útil que nos hiciesen una breve explicación sobre problemas de desnutrición infantil ya que son estos problemas uno de los que los profesores últimamente están dando parte y pude constatar en el colegio, provocado por la crisis económica actual. También debemos de constatar la necesidad de ser profesores-educadores como dice Pedro Morales Vallejo () ya que somos nosotros los que pasamos mayor tiempo con los alumnos, tendríamos así que aumentar la comunicación con los padres a través de la mejora de los métodos de la tutoría que hoy día la práctica no permite que podamos dedicar más horas a esa función.

Es también el contexto social lo que condicionará mucho el comportamiento de nuestros alumnos, no debemos por lo tanto olvidar nuestra posición ante los conflictos que surgen en clase pues tienen multitud de factores que pueden explicar su causalidad. No esta mal para comenzar a ganar experiencia en el futuro en la prevención de los mismos tener en cuenta quienes son los posibles agresores o los que inician el conflicto más que las víctimas, ya que tradicionalmente ha sido al revés y hoy en día los conflictos(unidos a las nuevas tecnologías) se siguen produciendo en las aulas, además que los reformatorios o centros de menores sigan abiertos deberían hacernos reflexionar sobre la educación que podemos brindar a nuestros alumnos y el fracaso del mismo sistema escolar.

Puede decir que uno de los aprendizajes más significativos ha sido en el campo del diseño curricular y las metodologías para el aprendizaje, además he podido tener la libertad de aplicarlas durante el periodo de Practicum. Curricularmente he podido entender y comprender que en el currículo se plasman aquellos objetivos (que al final no son tan específicos) que se consideran valiosos desde la administración, además se elaboran metodologías concretas para cada etapa y se introdujeron unos parámetros competenciales para poder evaluar las capacidades y por tanto aprender a aprender. Aunque creo que se siguen evaluativamente, preceptos más antiguos no decantándose

por métodos como trabajos, seminarios portafolios no sumativos sino realmente formativos.

Pedagógicamente he acabado por intentar entender mi proximidad al constructivismo, pero no por ello creo que sea necesario imponerlo ni aplicarlo mecánicamente en todos los aspectos de la Historia por lo que a mí respecta. No por no ser constructivista no estoy intentando que tus alumnos sean capaces de aprender la Historia o las Ciencias Sociales en toda su complejidad. Como futuro docente no desecharé metodologías basadas en otras líneas pedagógicas que yo crea que pueden ser útiles para mis alumnos.

Otro aspecto a recalcar es el aprendizaje que he obtenido de cara al uso de las TICs, las cuales permiten generar un buen número de actividades para aumentar la motivación de los alumnos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, acercándoles al mundo en el que ellos mismos viven y estando más alejados del libro (sobre todo como guía principal). En la asignatura de “Habilidades comunicativas para profesores” pude comprobar que muchas veces las nuevas tecnologías pueden volverse en nuestra contra porque las usamos para nosotros y no para los alumnos además de no saberlas usar de la forma más didáctica posible.

4.2 Propuestas de futuro para el Máster.

Podemos decir que el Máster es mejorable en diferentes sentidos, tanto en la organización, como en la relación de las asignaturas, así como en las formas y métodos de evaluarnos y hacernos trabajar durante el año.

En primer lugar, el Máster es suficiente en extensión temporal, ya que tenemos que contar con que es un Máster que se hace externamente a los Grados y que son muchas las personas que este Máster lo compaginan con su trabajo, si bien aumentarlo en tiempo pudiera ser útil debería ser a costa de reformar los grados previamente acortando sus años y dando varias vertientes dentro de los mismos para poder dedicarse a la docencia, es decir un modelo más cercano al francés. Solo repercutiría en que menos personas que quieren cursar estos estudios tuviesen que abandonarlos, y por tanto hacer un selección económica y por horarios de las personas no haciendo una verdadera selección por capacidades y por la calidad del aprendizaje repercutiendo negativamente en el sistema educativo.

En relación con las asignaturas, creo que todas ellas son importantes pero algunas de ellas, si tal como he comentado antes no sería bueno alargar el tiempo del Máster, se modificasen para poder obtener conocimientos más globales. Las asignaturas a los contenidos disciplinarios serían muy útiles abordadas en conjunto para poder situarnos antes de las prácticas con unos mínimos conocimientos de Geografía, Arte e Historia

ante la posibilidad de dar clase en alguna de estas disciplinas que además es reforzada por los contenidos que se dan en ese tiempo en la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades...

Otro aspecto fundamental que debemos tener en cuenta es abordar de forma diferente el trabajo mediante el cual somos evaluados. Son muchas las asignaturas en las cuales queriendo hacer que tengamos una evaluación continua y formativa acaban por convertirse en una evaluación sumativa y poco significativa al concatenar trabajos de forma constante sin preocuparse realmente por cómo evoluciona el proceso de aprendizaje y haciéndonos ser alumnos extremadamente tácticos. Por el contrario hay otras asignaturas en las que con un trabajo o dos bien planteados, conectados con la realidad del oficio y nuestras experiencias se nos garantiza, sin correr prisas por evaluarnos de forma metódica, un mejor y más profundo aprendizaje, es el caso de uno de los trabajos comentados en este trabajo fin de Máster, el de la Programación Didáctica. El incurrir en esta confusión de evaluación continua con continuidad de trabajos ha sido motivo de estrés e incomprensión hacia los profesores por muchos de mis compañeros, entre los cuales me incluyo

A pesar de las críticas vertidas, creo que es un Máster capaz de formarnos en mejores condiciones de las que estábamos hace unos años con el Curso de Adaptación Pedagógica, recogiendo y haciendo más opiniones vertidas por la Directora del centro donde estuve y por antiguos alumnos del CAP, que lo consideraban un rápido y cómodo trámite. Yo he aprendido mucho, reforzado eso sí por una grata experiencia práctica en el colegio. Para terminar con mis propuestas de mejora, me gustaría manifestar un deseo de muy difícil aplicación, y es la necesidad de la gratuitidad de las titulaciones y cursos universitarios para poder seleccionar, sin menoscobios clasistas y económicos, a los realmente válidos para las profesiones, en este caso para la educación.

5. Referencias documentales: bibliografía etc.

- Alonso Tapia (2005): Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: Morata.
- Borrador de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 2013 (LOMCE) Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20121219-borrador-lomce.pdf> el 13-09-2013.
- Boud, D. (2009). How Can Practice Reshape Assessment? In G. Joughin (Ed.), Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: Springer. Págs. 35-37.
- Bowles, S. y Gintis, H(1985): La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: siglo XXI.
- Burón (1994) Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Editora Mensajero.
- Fontana, J. *¿Que histotia enseñar?* Disponible en <http://es.scribd.com/doc/60339202/fontana-J-Que-historia-ensenar>, el 24-08-2013.
- García Correa (1977) La tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato, en Madrid «Revista de Bachillerato», núm. 3, 100.
- Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. Scottish Educational Review, 38(1).
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> el 12-09-2013.
- España- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación- Disponible en:http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF el 12-09-2013.
- Lederach 2000) El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz. Los libros de Catarata.
- Loewen, J. W. (1996). Something Has Gone Very Wrong. En J. W. Loewen, Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong. New York: Touchstone
- Lynn, L. E. (1999). Teaching and Learning with Cases. Guidebook. New York & London: Chatham House Publishers

- Maslow, A. (1954) The instinctoid nature of basic needs. Jour of Personality 22, 326-47.
- Morales Vallejo, P. (2010). Ser profesor: una mirada al alumno.(2^a edición). Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (capítulo II, pp. 33-90).
- Musgrave, P. W (1983) Sociología de la educación . Barcelona: Herder.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1974) : "Learning through experience and learning through media", en: David R. Olson (Ed.), Media and symbols: The forms of expression, communication, and education. Chicago, IL: The University of Chicago
- Ovejero Bernal, A.& Ramos, J. (2011) Psicología social crítica. Págs, 44-54. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero Bernal, Anastasio (2010). "Estereotipos, prejuicios y discriminación: el racismo". Recuperado el 12 de septiembre 2013, de: https://moodle.unizar.es/file.php/3988/Tema_3_Interacci_n_y_comunicaci_n_en_el_aula/3.2.2._Estereotipos_prejuicios_y_discriminaci_n.pdf
- Palacios, J. (1999): La familia como contexto de desarrollo humano. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- Plan de Convivencia de Aragón (2005-06). Disponible en :http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/Plan%20de%20convivencia%20escolar%20%20%20Arag%C3%B3n%2005-06.pdf el 12-09-2013.
- Pagès Blanch, J (2000) Articulo de ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia de las ciencias sociales en la formación inicial de la profesión. Revista Iberr, 24.
- Przesmycki, H., H.(2000) La Pedagogía del contrato : el contrato didáctico: Grao
-
- Sally Brown (2004-2005). Assessment for Learning. Learning and Teaching in Higher Education, 1
- Savery, J. R. & Duy, T. M. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. En Wilson, B. G. (ed.), Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. Englewood Clis, N.J.: Educational Technology Publications.
- Shank, R. y Cleary, C. (1995) Schank, R. & Cleary, C (1995): "The Learning Waterfall and Natural Learning". Engines for Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponible en URL, editado por The Institute for the Learning Sciences, en <http://www.engines4ed.org/hyperbook/>
- Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Ediciones Morata. Pp. 25-28. Obra original: Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. Londres: Heinemann Educational Books.Págs. 1-5.

- Tyler, R. W. (1971). Some Persistent Questions on the De.ning of Objectives. En M. B. Kapfer, Behavioral objectives in curriculum development. Selected Readings and bibliography. Englewood Cli.s, NJ: Educational Technology Publications, Inc. Original en: C.M. Lindvall (ed.) De.ning Educational Objectives: A Report of the Regional Commision on Educational Coordination and the Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh Press, 1964

- **6. Anexos.**

6.1 Anexo I.**PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.**

Historia del Mundo Contemporáneo, 1º Bachillerato.

Jesús Vidal Mantolán. Master Profesorado de Secundaria. G4.

Prof. Javier Paricio Royo

Universidad de Zaragoza 3-5-2013.

1. El valor, la relevancia y los propósitos fundamentales de esta materia. La reflexión básica sobre la asignatura.

El Porqué de estudiar “Historia” ha sido siempre respondido de una forma superficial, estudiar historia no es aprender lo que pasó para no repetirlo o para saber la historia de la patria desde los tiempos de Atapuerca en el caso de España. Estudiar historia sirve para fomentar un pensamiento crítico y transformador y una empatía con el ser humano, para poder entender el porqué de los hechos y los procesos históricos y con ello formar un individuo capaz de profundizar en los acontecimientos históricos que vivirá desde perspectivas críticas y con elementos de juicio propios de gente que comprende la historia(o como lo que se ha conocido como “historiadores”).

El estudiante necesita el estudio de la historia para alcanzar un pleno desarrollo personal dentro de una sociedad fraguada por una serie de hechos y acontecimientos que han ido generando las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales que hoy imperan. Si el alumno no cursara esta asignatura se sentiría huérfano de una información calve para su vida, para decidir sobre su futuro y para comprender el presente. La historia favorece una forma de pensar lógica y de forma múltiple la realidad que rodea al estudiante, ya que un historiador tiene que situarse en todos los papeles de los actores de esta gran obra de arte que es la historia. Además la necesidad de la transformación social no hace sino reconocer los constantes cambios que la historia ha tenido y aplicarlos con visión de presente preparando al alumno para interpretarlos, vivirlos e incluso ser partícipe de los mismos, es decir, esta asignatura aspira a preparar al estudiante para la vida en una sociedad determinada con un pasado determinado.

Se cuentan muchos, entre los grandes historiadores del s. XIX y XX, que decidieron entrar en los procesos políticos y sociales de su tiempo, para transformar, criticar y

vivir. Esto demuestra que la historia no será concebida en esta asignatura como una disciplina inerte y sin conexión con la realidad de los seres humanos. La historia no es un cuento, es un relato que pretende transmitir, representar, interpretar y criticar el pasado de forma activa.

La historia es valiosa cuando empatizamos con los seres humanos de otras épocas y entendemos sus vidas, y por tanto todo aquello que les rodea. La historia es valiosa si el alumno logra estas capacidades sino la historia es una tortura, no algo vital para cualquier ser humano, porque la historia puede ayudar a mejorar la sociedad futura en la que los alumnos vivirán gracias a las capacidades que el análisis histórico les puede otorgar.

Lo más importante que deben lograr los estudiantes de la historia, no son las listas y desarrollar el memorizar por memorizar, aunque es cierto que historia requiere memorizar como parte de su aprendizaje, sino más bien otros apartados que tradicionalmente se han descartado. Si legásemos a concebir esta asignatura como la repetición de los contenidos, la capacidad crítica y la formación de ciudadanos quedaría en entredicho ya que la historiografía tradicional enfocó la enseñanza de la historia como una forma de disciplina intrínseca, muy lejos del cuestionamiento y la duda que han de imperar en la investigación de la Historia.

Es importante crear una visión global de la historia con el objetivo de que los estudiantes sean autónomos para profundizar en la historia cuando alcancen un pleno desarrollo y un aprendizaje significativo de lo estipulado. Para ello la historia tiene que verse como una línea continua y curva y no compartimentada, construida en diferentes momentos donde la cultura, la sociedad, la economía y la política las constituyen.

Para la sociedad el aprendizaje de la historia, no del modo tradicional sino de otros, es más interesante porque pretende crear en los estudiantes un pensamiento crítico con una perspectiva abierta, flexible, transformadora y con intención de diálogo y para el debate. Esto permite un mejor análisis del futuro y analizar con visos a encontrar soluciones que mejoren sus perspectivas de futuro así como su contexto particular y por tanto la sociedad.

Sociopolíticamente podemos decir que la asignatura que se brinda tiene que favorecer más que una inserción social, debe configurar un pensamiento crítico no solo para integrarse sino para mejorar la sociedad en la que se vive, y que está configurada estructuralmente por unas preguntas a las que el pasado y su estudio puede responder de manera certera, confirmando al alumno una mejor situación en el tiempo y en las coordenadas de la historia.

Con esta asignatura no buscamos la inserción en el mundo laboral, sino que el desarrollo cognitivo del adolescente va encaminado a decidir si la historia le sirve hasta el punto de dedicarse a ella, será un complemento más en su vida, o la desecharla para siempre. Por ello esta asignatura no favorece la competencia laboral entre iguales sino que fomentará el entendimiento de lo que significa ser historiador, trabajar con fuentes y analizar los procesos históricos.

Psico-educativamente hablando, el estudiante deberá desarrollar eficazmente el proceso cognitivo que esta asignatura le planteará, el bienestar del estudiante para/con el aprendizaje es básico para la asimilación y el entendimiento de la asignatura. Basándonos en el principio de que la utilidad de lo enseñado e introducido en el proceso de aprendizaje sirve para su vida actual y además puede convertirse en una herramienta que amplíe su capacidad cognitiva por la metodología histórica implícita en la asignatura.

Desde la perspectiva académica pondremos en valor una serie de acontecimientos claves a lo largo del tiempo, si bien consideramos que el corpus de conocimientos es muy importante para entender la historia, en esta asignatura no va a determinar absolutamente el aprendizaje, sino que configurará parte del esqueleto con el que trabajaremos, aunque desde está suficiente memorización se insistirá y se procurará motivar esta capacidad humana, que al fin y al cabo es necesaria para la historia y para la vida.

Didácticamente la asignatura pretende motivar al alumno en la Historia, superando los tradicionales problemas que esta ha planteado en cuanto a la didáctica de la misma. Se valorará y potenciará la participación y la capacidad de los alumnos de crear preguntas, proponer debates y plantear contradicciones que les ayuden en su proceso cognitivo, favoreceremos una motivación desde el interrogante y el debate poniendo en tela de juicio todo conocimiento impartido.

En esta asignatura contaremos con el apoyo de un libro de texto elegido con el fin de que los alumnos tengan una base donde poder orientar su estudio o trabajo, pero con el fin de no servir de manual sino de ser una fuente más que les pueda aportar un suelo desde el que partir críticamente. Serán las fuentes primarias, el material consultado en internet, en libros de consulta históricos o el propio material facilitado en clase el que configure realmente la materia que se trabajará en la asignatura. Ya que primar el libro supone depender de una visión cerrada de la historia y de unos métodos en los que está sembrada la desmotivación por no poder ser adaptable y estar extremadamente compartimentado.

2. Interpretación de los propósitos y objetivos prescritos por el marco normativo para esta asignatura.

En cuanto a los propósitos y objetivos del Currículo Aragonés de Historia, que deriva del Currículo planteado por el Gobierno y la Administración Central, de Historia Contemporánea para Bachillerato podemos hablar de siete objetivos muy concretos que obviamente habrá que seleccionar debidamente no tanto para la programación, aunque si tamizarlos, como para unidades didácticas más concretas.

Los objetivos se expresan por lo general en verbos en infinitivo implicando implícitamente una acción que se requiere o bien del estudiante o bien de que nosotros como docentes implementemos los mismos como fin para impartir nuestras metodologías. Analizando objetivo por objetivo, para poderlo adaptar de la manera más coherentemente a mis concepciones implícitas y explícitas, plasmadas anteriormente,

sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, he decidido proceder a analizar objetivo por objetivo. Sin embargo hay que destacar que no todos ellos son uniformes, sabiendo que hay objetivos que implementan un aprendizaje activo, incluso por descubrimientos, otros plantean unos objetivos muy centrados en los conocimientos y otro grupo vendría a otorgar a nuestra asignatura las capacidades para la educación ciudadana y en valores.

El primer objetivo nos habla de la comprensión de los procesos y acontecimientos, de saber distinguir bien cada uno de estos en el espacio tiempo, desde el punto de vista en el cual la economía, sociedad, cultura política y tecnología queden descritas en sus principales rasgos. Este criterio que habla de comprender en global la modernidad, es un objetivo transversal que intentará darse como general pero que no puede ser descargado sino es en global y como eje. Obviamente comprendo que será bajando a las unidades didácticas en donde estos objetivos podrán ser plasmados en el día a día.

En el segundo objetivo, aparece la necesidad de conocer los hechos más significativos de la historia del mundo contemporáneo situándolos en el tiempo y en el espacio, identificando y analizando componentes económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales. Aunque este objetivo pueda parecer en un principio muy sencillo es uno de los objetivos que vertebran, quizá trasversalmente, las clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estos hechos están dentro de procesos de los cuales no se puede prescindir para dotar de globalidad a la asignatura. Aun así se contemplará valorar aquellos más significativos dándoles una atención, no pormenorizada, pero si importante.

El tercero es un objetivo bastante ambicioso, que implica el uso de metodologías activas, de investigación y comparación. Este objetivo es asumido para poder generar el pensamiento crítico, pero más que personificado en estados puede ser desgranado de una forma, que creo que se recoge mejor en el siguiente punto, de tal modo que no sea interrelacionar países, sino modelos o paradigmas en los que se inserten estos Estados, y que permitan una compresión más profunda y global, porque yendo en particular a cada realidad estatal puede suponer un trabajo arduo y parcialmente satisfactorio en los casos más optimistas.

El punto cuarto de objetivos plantea la visión global que será tenida en cuenta como eje vertebrador, y tal como nos dice el objetivo será necesario una comparación con el mundo actual para cerrar ese círculo que permite que los conocimientos previos y vivencias de los estudiantes puedan comprender su tiempo por igual, esto se desgrana en los objetivos propios de la programación. Incluiríamos aquí la visión del quinto objetivo evitando el enfoque reduccionista y con capacidad de fomentar el pensamiento crítico, como se deja patente en otros puntos.

En el objetivo seis, queda muy clara la función que se le atribuye a la signatura como formadora de ciudadanos, que sepan valorar positivamente los conceptos que hoy forman su mundo, el de la democracia, libertad y solidaridad ante problemas sociales y compromiso en la defensa de los derechos humanos. No es de extrañar que este objetivo deba estar implícito y desarrollado transversalmente en cada una de las unidades y plasmado en la programación. Inmersos dentro de una sociedad concreta con unos valores concreto somos también responsables, en cierta medida, de la educación de los

ciudadanos del futuro, esta visión se entronca en la programación a través de la capacidad de crítica y crear una visión transformadora, capaz de ver las injusticias y generar los cambios oportunos para evitar volver a cometerlas.

En esta programación y en concordancia con el séptimo punto quedará recogido en cuanto es de suma importancia la generar una capacidad parecida a la que los historiadores obtienen, ya que considero que sin esta capacidad es más complicado poder generar visiones críticas, ya que el método histórico destapa aquella historia que está por descubrir. Iría en consonancia este con el punto octavo de los objetivos, el cual nos hace introducir las fuentes históricas como eje de unas metodologías que serán lo más activas posibles, y creo que deben profundizar lo máximo posible en los métodos de investigación histórica ya que en esta programación los alumnos se enfrentarán a pequeñas investigaciones, donde también el noveno objetivo casaría, pero que quizás sea demasiado exigente y pueda dejar de lado otros objetivos mucho más concretos y significativos. El noveno objetivo viene a proponernos adoptar metodologías activas de aprendizaje como historiadores, a ejercitarse la capacidad de razonamiento y adquiriendo hábitos de rigor intelectual, cosa que desde mis concepciones comparto, y vienen a reforzar a los alumnos de una manera clara.

En general los objetivos planteados por el Currículo son bastante amplios y exigentes y en ocasiones tremadamente optimistas, si bien considero necesario recoger en su mayor amplitud todas las oportunidades que estos bridan. Es cierto que muchos de ellos no serán obtenidos ni en el cien por cien de los alumnos ni en el cien por cien de los temarios, ya que cada temario da opción a interiorizar diferentes objetivos curriculares, y algunos de estos son muy transversalizables. No será extraño prescindir de alguno de ellos, por su complejidad, e introducirlo de una manera más sencilla para el alumnado. También es cierto que los objetivos no condicionan en demasiado los que personalmente me planteo sino que vienen a reforzarlos y a no perder un horizonte que comparto en gran medida.

3. Propósitos y objetivos generales de la asignatura.

Los propósitos objetivos generales de la asignatura están basados en mis concepciones expuestas en el punto primero, en estos objetivos intento dejar claro cuáles serían los conocimientos y habilidades que podrían llegar a configurar ese ciudadano crítico y transformador (entiéndase por creativo), basado en no discriminar ni la macro ni la microhistoria, así como en no dejar de lado el arte y la geografía que permiten cuadrar mejor los procesos históricos, llegando a abordar la mayor parte de los contenidos desde la historia en sus cuatro principales vertientes, la política, social, económica y cultural.

Los objetivos son los siguientes:

- a El estudiante es capaz de situar los periodos cronológicos de la historia contemporánea a través del sistema social imperante. Ya que es fundamental conocer el hilo conductor de la historia universal para situarla en el tiempo y en el espacio, para lo que también será preciso adquirir conocimientos en geografía física y política.(Objetivos 2 y 3 del Currículo Oficial).
- b Conocer y comprender aquellos hechos que son determinantes para el cambio y la continuidad de las estructuras de los sistemas sociales. Esto es clave para poder entender los grandes avances de la historia, es decir, aquellos momentos en los cuales la historia acelera su ritmo para cambiar a épocas totalmente nuevas y diferentes a lo vivido con anterioridad. Esto se expresa en revoluciones, inventos, guerras, descubrimientos científicos, nuevas teorías sobre el hombre, arte, economía etc.(Objetivos 1, 2, 5, de Currículo Oficial).
- c Entender y empatizar con el fuerte cambio que supone el paso del Antiguo Régimen al principio de capitalismo en sus distintas vertientes sociales, económicas, políticas y culturales. En esta asignatura de 1º de Bachillerato tenemos que asimilar y entender cómo se produjo este cambio trascendental para las sociedades actuales. Por lo tanto la dimensión social, política, económica y cultural deberán ser debatidas y analizadas con el fin de comprender a las gentes que vivieron este trascendental cambio. (Objetivos 1, 3, 5 del Currículo Oficial)
- d Conocer el desarrollo político del capitalismo a través de interiorizar, comprender y aprender los principios básicos del sistema liberal y como se adapta a los diferentes países y territorios, así como las pervivencias en el mundo de un sistema medieval y moderno y la aparición de los nacionalismos llegando hasta el siglo XX. Mostrando estas pervivencias podremos sacar a los alumnos de una visión excesivamente lineal que durante cursos anteriores ha sido necesario introducir, y podrán valorar más profundamente que de viejo tiene lo nuevo y que de nuevo tiene lo viejo. (Objetivos 1, 3, 5, 9 del Currículo Oficial).
- e Conocer y entender la realidad económica en el cambio de estructuras sociales, entendiendo la revolución industrial y su eco en el imperialismo y colonialismo y las revoluciones de los trabajadores. Entender y comprender que significan las revoluciones es fundamental para comprender los cambios explicados expresados en los puntos anteriores. Este plano será explicado desde la economía y la política, introduciendo a los alumnos en la relación entre estas dos disciplinas, haciendo que comprendan que nunca irán aisladas una de la otra. (Objetivos, 1, 5, 8 del Currículo Oficial).
- f Entender la evolución del arte del s. XIX hasta el arte del periodo actual apegado a hechos históricos concretos, que lo hacen cambiar y le dan sentido en el espacio-tiempo. Además enmarcaremos el arte dentro de la historia concreta, lo que vivieron los artistas y los que les rodeaban con el fin de entender el porqué de su arte y no observarlo como una simple imagen, pintura, escultura u obra arquitectónica. (Objetivos 1, 3, 8 del Currículo Oficial)
- g Asimilar y aprender los conceptos clave que permitan, fuera del contexto del aula, analizar y comprender diferentes realidades cotidianas y pasadas. Los conceptos serán desgranados a lo largo de su aparición en las clases y permitirán a los alumnos obtener un valioso elenco de estos para permitirles entender la historia cercana al nivel académico exigido y contextualizar esos mismos conceptos en el presente. (Objetivos 4, 5 y 6 del Currículo Oficial).

- h Huir de la historia euro-céntrica explicando los procesos emancipadores de América Latina, la introducción de las ideas liberales en Asia, la formación de los EEUU y su historia, así como el colonialismo en África y sus diferentes respuestas, en las claves explicadas anteriormente. (Objetivos 1, 2, 3 y 5 del Currículo Oficial)
- i Conocer el manejo de las fuentes que hacen los historiadores, permitiendo a los alumnos acercarse al oficio de historiador de una manera superficial pero suficiente, y comprendiendo su tarea social y de vinculación a las ciencias sociales y al pensamiento. (Objetivos 7 y 8 del Currículo Oficial)
- j Los alumnos realizarán una profunda reflexión y debate que les permita, una vez comprendido lo explicitado en puntos anteriores, poder trasladarlo a la época actual y comprender su tiempo haciendo así valioso el estudio de esta asignatura. (Objetivo 9 del Currículo Oficial)
- k Se fomentará un aprendizaje significativo adaptando para ello las actividades de la forma que mejor le convenga a cada grupo haciendo programaciones Didácticas de aula, los alumnos no son homogéneos como para pretender hacer de esta programación un diccionario para todo bachiller, es decir, llegaremos a los objetivos por caminos o senderos diferentes dependiendo de los caminantes.

La perspectiva que prevalece es un intento de una perspectiva tradicional con visos de querer haber sido renovada de una manera parcial y sin una dirección clara. Es necesario por lo tanto plantear otros planteamientos posibles.

4. Planteamiento metodológico general. Tipos de procesos de enseñanza y aprendizaje que se priorizarán por su coherencia con los propósitos y objetivos generales

Durante el curso vamos a seguir una combinación de metodologías puestas al servicio del aprendizaje de los alumnos, con el fin de garantizar que si aprendizaje sea altamente significativo, se favorezca la autonomía de los alumnos y a la vez haga transferible ese conocimiento. Es necesario que cuando salgan de la asignatura tejan los miembros de su idea futura de la historia para poder profundizar en ella si siguen el camino de la investigación y para que estén formados como ciudadanos críticos y transformadores así como pensantes y capaces de ser profesores de historia allá donde y con quién se encuentren.

Para ello intentaremos jugar en el espacio-tiempo profesional que nos impone el sistema educativo, contando con las horas de clase estipuladas y la ratio de alumnos por clase.

Intentaremos proceder entre las limitaciones y las aspiraciones, para ello tanto desde lo enático, icónico y simbólico dependiendo cada tema y unidad y los objetivos de las mismas elegiremos dependiendo de las potencialidades de aprendizaje que cada uno de los temas tiene.

Una metodología tradicional, aunque para mi esencial, son las clases expositivas. De estas jamás nos vamos a desprender, solo que estas tienen que ser transversalizadas por otro tipo de actividades que las alejen de esa dependencia extrema. Pero no podemos olvidar que hay conceptos, procesos o hechos importantes que pueden quedar muy claros en una sesión expositiva. Dentro de la tradicionalidad va a ser fundamental el seminario, como proceso culmen de los temarios, donde se vierten los conocimientos y se genere un debate más significativo que el aportado en clase, intentando evitar los contenidos más farragosos, estos se debatirán los últimos días de cada tema pudiendo enseñarse también entre ellos, valorando ellos mismos su trabajo y como no valorando la actividad y la participación más lejos de lo que habitualmente se ha venido haciendo.

Es fundamental desde el punto de vista metodológico buscar la construcción de la idea global de historia, basado en la representación simbólica del mundo. Esto mejoraría la capacidad de interpretación de los alumnos y podrían ser transferibles sus conocimientos pero al ser poco significativo nos reducen la capacidad crítica y transformadora de los conocimientos, por lo tanto y tras los planteamientos hechos pueden ser usados para algunos aspectos menos claves del programa donde realmente esa significatividad y transferibilidad del aprendizaje pueda ser sustituida por una interesada transferibilidad, un debate actual, un concepto. Este tipo de idea de globalidad será transferida a los alumnos mediante exposiciones muy claras sobre que conceptos son los que nos permitirán dilatarlos en el espacio-tiempo con el fin de generar un aprendizaje basado en la idea expuesta en este párrafo. También es fundamental plasmar la idea de cambio y continuidad, a través del debate en clase, de las preguntas a los alumnos buscando desmitificar concepciones previas que les puedan haber llevado a cometer errores en el conocimiento y la interpretación histórica.

El aprendizaje desde la acción directa, aprender haciendo, en el propio contexto es una metodología que vamos a usar, sobre todo para temas más propios de la historia de España y muy centrados en lo más actual, porque a través de estas metodologías los alumnos pueden sumergirse en la investigación directa de problemas concretos, desde entrevistas con sus familiares hasta trabajo con fuentes de todo tipo, audiovisuales, documentales, excursiones, PBL o aprendizaje por proyectos.

Para el resto de la asignatura, además jugando con el tiempo, buscaremos la representación icónica, por la observación y la acción-modelo, pretendiendo que se asimilen los principios metodológicos de esta Programación. Aunque mediante estas metodologías tengamos que profundizar algo en el análisis profundo y olvidemos algo de historia general, incluso compartimentalizando un poco, podremos llegar a generar la perduración de los conocimientos y que perfeccionados con el tiempo ganaremos en perdurabilidad y transferibilidad. Además estas metodologías como la del caso, podrán permitir esa historia a través de los debates, que he mencionado con anterioridad, como proceso para recapitular y considerar conceptos y temarios, incluso preparados por los propios alumnos enfrentándose al complejo de la construcción del relato histórico.

5. Indicaciones generales sobre los procesos de evaluación en la asignatura

De cara a la evaluación de los contenidos, capacidades y actitudes vamos a usar diferentes métodos dependiendo de los temas y de las posibilidades de aprendizaje que estos generan. Creo que esta versatilidad en la evaluación permite educar, enseñar y aprender críticamente y desde la transformación, que no es más que aumentar la capacidad creadora y las capacidades reflexivas e innovadoras en el espíritu de las investigaciones históricas planteadas como evaluación y como rutina de aprendizaje. La base de la evaluación va a estar en la actividad formativa de la evaluación así como en la concepción de la misma como un proceso y no como un fin cuantitativo y sumativo. Es necesario que los alumnos puedan ser evaluados con más regularidad sobre los aspectos claves y que realmente les permite aprender significativamente a la vez que aumentar el feedback con los alumnos durante la evaluación.

Se va a concebir la evaluación como una oportunidad para aprender, aunque objetivamente habrá que dar unas calificaciones acabadas las evaluaciones que exige la administración educativa.

Por lo tanto, para poder desarrollar la evaluación mencionada haremos cuatro tipos de ejercicios para la evaluación.

Trabajos temáticos: estos trabajos constarán de 4 a 5 páginas donde los alumnos van a realizar un resumen del proceso histórico mencionado, aportando alguna fuente histórica. Este método será usado para la evaluación de aquellos temas que requieran de una visión más en el largo tiempo que en el corto, permitiendo una visión más general y no tan basadas en conceptos o momentos de hechos sucesivos. El fin es configurar una herramienta para que el alumno posea una base personal, donde a la vez que ve su propio trabajo, aprende a redactar, investigar y puede, mediante feedback con el profesor llegara interpretar desde su propia visión este proceso. El trabajo contará un 65% valorando el resto de la nota entre la actitud en clase, los debates y la calidad de las preguntas. La misión será tutorizar a doble vuelta este trabajo.

Este trabajo pretende evaluar la visión global de la historia, en su máxima expresión tocando todos los apartados, tanto el cultural, político, social y económico de épocas o temas en los cuales se haga especial hincapié y que permitan el desarrollo de esta capacidad.

Análisis de conceptos: estos trabajos serán hechos para temas donde profundizar en conceptos sea lo más útil para el aprendizaje, constarán de 1 página o 2, y podrán ser debatidos en clase, con el fin de aumentar el feedback, ya no solo entre el profesor y alumno sino entre alumno y alumno. El objetivo es ver y debatir un concepto histórico para interiorizarlo y que encajado en una época concreta permite tener una visión global. Estos conceptos serán de carácter político, económico, cultural o social, y estos trabajos podrán incluir el análisis de varios conceptos. . El trabajo contará un 65% valorando el resto de la nota entre la actitud en clase, los debates y la calidad de las preguntas. La misión será tutorizar a doble vuelta este trabajo.

Este tipo de evaluación pretende fijar conceptos, vidas de personajes o hechos clave que son fundamentales en su periodo y sin los cuales no se entiende la historia, también se pueden evaluar los conocimientos artísticos impartidos.

Comparaciones históricas(basado en el Historical Thinking Project): que serán usadas para un determinado tema de histórico, generalmente para el presente o la actualidad con el fin de hacer historia comparada a través del mismo y que los alumnos puedan sumergirse en la profesión, aprendan a hacerse preguntas y a comparar sus días con los de sus ancestros, manejen documentación y fuentes y aprendan aquellos conocimientos útiles para su vida, ya que muchos programas jamás llegan a dar estos temas. . El trabajo contará un 65% valorando el resto de la nota entre la actitud en clase, los debates y la calidad de las preguntas. La misión será tutorizar a doble vuelta este trabajo.

Con este tipo de trabajo se pretenden evaluar la asimilación por parte del alumno de los procesos históricos donde el cambio y la continuidad juegan un papel fundamental, y esto a su vez se entroncará en los hechos más significativos del periodo. Este trabajo además situará al estudiante en la investigación, paso previo al cuarto modo de evaluar que se especifica en el párrafo siguiente.

Participación, debates, preguntas, actitud: aquí valoraremos la implicación en clase, la implicación en los trabajos y tareas, así como la actitud en el comportamiento. Como he nombrado con antelación serán muy valoradas las intervenciones, preguntas y debates.

Con el fin de cada unidad didáctica, los días de las entregas de trabajos serán dedicados para volcar los contenidos en debates en grupo, con el fin de contribuir entre todos a una aprendizaje colectivo, dirigido también en parte por el profesor aportando alguna novedad en cuanto a recursos, los alumnos volcarán los conocimientos siendo este proceso de debate (seminario) realmente cuantificador y cualificador de la participación alejándonos de concepciones más comportamentales o correctivas de la disciplina.

En este punto se pretende evaluar la capacidad de los alumnos de comportarse como un historiador, sabiendo trabajar con fuentes históricas, criticarlas y entrar en discusión o exposición intelectual del trabajo y las reflexiones personales.

Además se fomentarán estas actitudes otorgando un 35% de la nota final. Ya que es importante cuestionar los conceptos, y reflexionar sobre aspectos concretos de la historia favoreciendo la investigación personal, el interés y la profundización individual en la materia. Este tipo de evaluación combinaría la fiabilidad y la validez pues son muchas las vertientes y cualidades que puede medir en los alumnos y permite un análisis de los resultados que potencie sus cualidades y ayude a mejorar sus defectos, además de hacerlo en colectivo y luego recibir notas y consejos a través del feedback.

6. Relación y secuenciación de bloques temáticos o unidades didácticas

Programación didáctica. Esquema general

Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear un entorno de aprendizaje cómodo y eficaz en cuanto a la comprensión y a la empatía con las gentes del pasado el estudiante de esta asignatura cursará las siguientes unidades:

Unidad 1: El Antiguo régimen, un mundo que muere y otro que nace. El alumno aprenderá en que consiste el antiguo régimen, asimilando los conceptos clave y valorando y entrelazando la economía, la política, la sociedad y la cultura desde la experiencia de los que serían sus semejantes en la época, usando materiales audiovisuales y nuevas tecnologías como argamasa.

Unidad 2: La Industria, una forma nueva de economía. Esta unidad consistirá en que los alumnos conozcan los principales avances técnicos de la Revolución industrial, pero inmersos en ella se explicará lo determinante que esta fue para la caída del Antiguo Régimen y que novedades aportó al mundo. El alumno se acercará a la ciencia en esta unidad.

Unidad 3: Las ideas de la ilustración y el liberalismo, y su repercusión en el mundo. El alumno recibirá una base conceptual y de historia económica que será explicada desde la práctica, viviendo las experiencias de los fisiócratas, ilustrados y liberales. A partir de aquí se relacionará con la filosofía y como esta impregnó a la revolución francesa y a los EEUU.

Unidad 4: De la Independencia de EEUU a la Revolución Francesa y las emancipaciones en América Latina. El alumno verá como estas ideas fueron llevadas a la práctica en unas determinadas condiciones y como se produjo un cambio en las estructuras tradicionales, se conocerán a los principales artífices de las mismas y se sabrán reconocer los conceptos que podemos aplicar globalmente a la historia desde estos procesos.

Unidad 5: Las resistencias al nuevo régimen. Mediante esta unidad los alumnos podrán visibilizar como el liberalismo y el Antiguo Régimen se entrelazan para, explicando que es el cambio y la continuidad.

Unidad 6: El liberalismo y sus avances, la irrupción de los nacionalismos. Esta unidad pretende tratar como el liberalismo y la historia es un proceso de constante cambio, se tratarán las revueltas en Europa a favor del liberalismo y la aparición de la clase obrera en un contexto de industrialización.

Unidad 7: La era de los imperios, el comienzo de la globalización. Desde esta perspectiva haremos un estudio en profundidad de la globalización de la política, la economía, las costumbres explicando el colonialismo y sus repercusiones, incluso

rastreando como historiadores la continuidad del imperialismo. Este tema será central para explicar cómo se llega a la Gran Guerra.

Unidad 8: La Primera Guerra Mundial, un shock en la historia. El objetivo de esta unidad es dar una visión global de la guerra, de los acontecimientos, causas y consecuencias pero explicar a través de aquí la visión de la guerra contemporánea, y como afectó a las conciencias y a las gentes europeas de la época. Así mismo acudiremos al presente para poder valorar hasta qué punto las guerras son iguales a esta o si han cambiado.

Unidad 9: Un tiempo para olvidar la guerra, mientras se prepara la siguiente. Tradicionalmente se estudia este periodo desde un periodo compartmentado, pero es importante saber que en realidad este proceso es hijo y padre a la vez. Esta relación será vista desde la inmersión en la vida de las personas en este periodo, y las fuentes entendiendo que nace el siglo más corto y convulso de la historia.

Unidad 10: La Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría: es necesario este tema para poder comprobar como los alumnos asimilan los conceptos que desde el siglo XIX tienen continuidad en estos dos momentos, y comprender este tema les llevará a comprender su propio tiempo, que comienza en 1989 hasta la actualidad.

Unidad 11: La historia de nuestro tiempo. Nos acercaremos a la historia de nuestro tiempo retomando temas del pasado, como las ciencias y la tecnología, y la consolidación de la globalización del capitalismo, explicando el neo-liberalismo y debatiendo sobre los problemas actuales de nuestro mundo, haciendo aquí una labor de investigación e historización del presente propio de los alumnos y exponiendo sus perspectivas e ideas.

7. Planteamiento metodológico de cada unidad o bloque. Establecimiento de las líneas generales de sus procesos de evaluación para cada una de ellas

La evaluación de la Unidad 1, constará de un trabajo individual de Análisis de Conceptos en donde los alumnos demuestren que han asimilado y comprendido los conceptos, aplicados a la sociedad y economía del antiguo régimen. Este trabajo constará de cuatro partes, una parte económica en donde se explicará y analizará la economía del Antiguo Régimen, en otra se explicará la estructura social y que la determina así como la creación de una cronología y mapa donde se valorará la capacidad de plasmar los principales acontecimientos y territorios en el s. XVIII. El trabajo será tutelado desde la evaluación formativa con una entrega previa y otra definitiva y constará de cuatro páginas. En la última sesión o clase, y por extensión al resto de las once unidades de las que consta la programación, se combinará un feedback a nivel grupal, con la obligación de compartir los conocimientos plasmados en el trabajo, a modo de repaso y planteando un debate concreto dependiendo de las necesidades formativas del colectivo, para que la evaluación no sea meramente sumativa y cuantitativa en la acumulación de notas, sino que también pueda hablarse desde lo cualitativo y lo formativo

En la Unidad 2. Además esto irá parejo a explicar en el mismo Trabajo Temático individual como funciona una de las máquinas creadas en la revolución industrial. Con el objetivo de conocer que trasfondo intelectual y social tiene la revolución industrial y que avances técnicos lo favorecen, no será necesario saber todas las máquinas industriales. También se evaluará la capacidad del alumno de entender y plasmar los cambios sociales y económicos que implica la industrialización. El trabajo constará de entre cuatro y cinco páginas y será tutorizado mediante una evaluación formativa con una entrega previa y otra definitiva. El debate consistirá en un aspecto técnico o económico relevante para la compresión del tema, véase sobre diferentes medios de transportes, máquinas o sobre la tecnología en el ser humano y su utilidad o necesidad.

En la Unidad 3, se evaluará mediante la realización de un Trabajo Temático individual donde se analicen las teorías ilustradas y liberales, en cuanto a la teoría económica y lo que significa el liberalismo para Europa y el mundo. El alumno elegirá una de las teorías a la que le dedicará dos páginas y profundizará en ella y otras dos páginas las dedicará al resumen de los conceptos y los principales autores del tiempo. Será tutorizado mediante una evaluación formativa con una entrega previa y otra definitiva. El debate de la última sesión unido al feedback, tratará de conceptos fundamentales como el de soberanía, democracia o voto, lo que redundará y culminará el tema.

En la Unidad 4, se evaluará mediante la realización conjunta de un trabajo tipo Análisis de Conceptos individual, donde se comparen las emancipaciones de América Latina, EEUU y la Revolución francesa con el objetivo de aproximarse a la función del historiador y comparar las tres revoluciones para dejar en claro lo que significa una revolución liberal, lo que permite situar a este pensamiento y sociedad en el tiempo y prolongarla en el s.XIX y XX, como sistema en construcción pero ya planificado en su arranque. El proyecto será individual y será realizado durante las clases. Se debatirá en la última sesión sobre las libertades, así como deberes y derechos de los ciudadanos.

En la Unidad 5, se evaluará a través de un Trabajo Temático individual, donde se valore como es el periodo de las guerras napoleónicas y que ocurre durante la Restauración del antiguo régimen y como este se adapta al nuevo paradigma liberal, a través del análisis de las constituciones y el análisis de una de las mismas. Será tutorizado mediante una evaluación formativa con una entrega previa y otra definitiva constando de cuatro páginas. La última sesión debatiremos sobre la cuestión de lo militar en la sociedad, bien desde el punto de vista de lo técnico y más próximos a la ciudadanía y las levas.

En la Unidad 6, se evaluará a través de un trabajo individual del tipo Análisis de Conceptos, ya que conviene que queden claros los conceptos clave para la historia del siglo XX, como son el nacionalismo, el avance del liberalismo así como la aparición del movimiento obrero y toda la cantidad de conceptos que irrumpen en este periodo. El alumno tiene que analizar aquellos conceptos que se consideren válidos en clase no sin un feedback adecuado, formativo y de doble vuelta como se indica en otros apartados. En esta última sesión se debatirá sobre el nacionalismo en la actualidad.

En la Unidad 7, se evaluará a través de un Trabajo Temático individual, ya que el fin de esta unidad junto con esta evaluación trata de ver como se gestan las consecuencias del

colonialismo y las causas previas a la Primera Guerra Mundial. Será necesario que los alumnos aporten al trabajo todas las reflexiones, debates, y escriban la historia de este periodo de la manera más sintética y más significativamente posible, el profesor guiará desde el principio estos trabajos. En la última sesión se debatirá sobre la paz y las paces.

En la Unidad 8, se evaluará a través de un Trabajo individual de Historia Comparada donde se plasmarán los principales aspectos de la guerra contemporánea, así como el arte y la política, la economía. Se aplicará una comparación con guerras del presente para que los alumnos entiendan que significan estas. En la última sesión se debatirá a cerca de la política moderna y la organización y participación social.

En la Unidad 9, se evaluará con un Trabajo Temático individual, donde se explicará el Periodo Entreguerras, y aspectos concretos de todo lo que emerge en el Periodo Entreguerras, y estudiar todos los aspectos del mismo, y sean capaces de generar al alumno una visión global del mismo periodo.

En la Unidad 10, se evaluará a través de un trabajo individual tipo “Análisis de conceptos” donde se dará paso a explicar las causas de la Guerra, con conceptos que permitan explicar cómo se genera un mundo totalmente distinto, guerra fría, ONU, bienestar, baby boom...etc, con la finalidad de entender esta época del s. XX hasta el fin de la Guerra Fría. Se debatirá en la última sesión sobre las entidades supra-nacionales.

En la Unidad 11, se evaluará mediante trabajo individual tipo Historia Comparada, donde evaluaremos y compararemos la situación actual con la situación de nuestros padres, lo que permitirá situar al alumno en una perspectiva de historiador, valorar el cambio y continuidad, y desde una perspectiva global trabajando de investigador. Este trabajo se hará justo al final ya que sintetiza muchos de los aspectos trazados durante el curso y sitúan al alumno en un plano de aprender haciendo, investigando y haciéndose las preguntas adecuadas. Se debatirá durante la última sesión sobre el fin de la historia y sobre que les ha aportado la asignatura, contrastando a modo de evaluación del profesor y la asignatura si se han cumplido los principios por los que esta Programación didáctica se rige así como todas las concepciones implícitas y explícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que yo, como docente, tengo y quiero poner en práctica.

6.2 Anexo II

Unidad Didáctica: el Liberalismo y el Nacionalismo s. XVIII y XIX (1776-1871)

1. Introducción

Esta unidad queda ubicada en el curso de 4º de ESO, y se integra dentro de la Materia de Ciencias Sociales cuya impartición tiene un carácter obligatorio en el primer curso

para todos los alumnos. Con carácter general esta unidad didáctica está dirigida a alumnos que habitualmente tienen entre 15 y 16 años, dependiendo de su trayectoria académica anterior, aspecto que debe tenerse en cuenta para la adecuación por parte del profesor de esta unidad didáctica conforme al desarrollo evolutivo y psico-cognitivo del alumnado.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a la ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del IES.

En el Colegio concertado-privado “La Purísima y San Antonio” de titularidad de la Fundación Escuela Católica, de carisma franciscano y de una sola vía, es donde va a realizarse la función docente que describe esta Unidad didáctica. Además intentará ceñirse a la programación del tutor de Master y será impartida también en 4º de Diversificación. En cada curso alrededor de 10 alumnos por aula, ya que los grupos son muy pequeños y al desdoblarse estos disminuyen cuantitativamente todavía más.

Los alumnos del curso normal de 4º de ESO son alumnos que están en los niveles adecuados para su edad con presentando aproximadamente un tercio de ellos una elevada predisposición e interés por la materia. Y habiendo otro grupo con notas dentro de la norma. Así como algún alumno desmotivado por la materia.

En 4º de Diversificación son alumnos que vienen separándose desde 3º de ESO, con problemas de aprendizaje y de atención concretos y que a su vez vienen de familias desestructuradas, lo cual hay que tener en cuenta para impartir esta materia.

Grupo 4º de ESO: son 11 alumnos de los cuales 4 son mujeres y 7 varones.

Grupo 4º Diversificación: son 7 de los cuales 4 son varones y 3 mujeres. Este grupo necesita atención específica en su proceso de aprendizaje

2. Objetivos

2.1 Objetivos de Etapa

Se seleccionan dentro de los Objetivos de Etapa aquellos que son claves para esta asignatura y basados en la Programación Didáctica del curso:

- 1 Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
2. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
3. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo especialmente los rasgos humanos de la misma contextualizados en diversas épocas.
4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
5. Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.
6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que

proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.2 Objetivos de la Unidad Didáctica.

1. Identificar, localizar y analizar diferentes mapas que permitan describir procesos y contextualizar en el espacio los procesos y hechos históricos explicados y que forman parte de los contenidos.
2. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo como desde la Revolución americana, pasando por las revoluciones en el continente americano así como en el Europeo, y concluyendo con las contrarrevoluciones y el nacionalismo y sus consecuencias.
3. Conocer y comprender los hechos y procesos relevantes del devenir histórico en los períodos marcados en esta unidad, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.
4. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. Además se abordarán los elementos artísticos para el conocimiento de los alumnos, de los movimientos pictóricos del romanticismo y el realismo.
5. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas del realismo y romanticismo, en su vertiente pictórica, desde su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio, histórico, cultural y artístico.

6. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan la Historia, durante estos períodos históricos para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
7. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

3. Contenidos.

3.1 Contenidos Curriculares

Selección de los contenidos curriculares que atañen a esta unidad didáctica:

Durante la unidad didáctica trataremos los contenidos que marca el Currículo de Aragón para la ESO. Empezaremos a tratar los cambios fundamentales que provocaron la transformación de un mundo feudal a un mundo donde la ideología principal y por lo tanto el sistema económico capitalista regiría el mundo hasta la actualidad con diferentes realidades en cada uno de los países e imperios. Para comenzar las clases explicaremos los rasgos del Antiguo Régimen y los factores de cambio en sus fases finales, como la Ilustración, y las diferentes teorías que nos permitan entender cómo se fraguó en lo económico, social y político este sistema económico.

Otro aspecto fundamental a tratar son las transformaciones políticas y socioeconómicas en el siglo XIX. Las revoluciones liberales: liberalismo y nacionalismo como las principales ideologías transformadoras del momento que alumbran a una Europa totalmente diferente, y por extensión a todos los lugares del mundo donde hay europeos. Las Ideologías y conflictos son otro aspecto clave a entender para saber cómo a través de los hechos concretos este mundo va naciendo mientras otro muere, y en este terreno entraremos de lleno en la Guerra de la Independencia de los EEUU y en la creación de la Santa Alianza.

Quizá pueda parecer extraña la no explicación de la Revolución Francesa y la Industrial, pero estos son aspectos reservados para la iniciativa y trabajo personal de los alumnos así como exposiciones en las clases. Por lo tanto, será crucial la explicación de las revoluciones en Europa así como su conexión con las dos revoluciones principales en marcha, la política y la económica.

También desde aquí desgranaremos las consecuencias políticas del proceso, así como las económicas. Que el liberalismo evolucione en diferentes ramas como los demócratas y republicanos o se enquiste en otras como los monárquicos en sus diferentes variantes y la continuidad de muchos aspectos absolutistas será un aspecto central de la exposición, y sin olvidar la formación del movimiento obrero.

En cuanto a los nacionalismos no podemos dejar de explicar la base conceptual que nos permita entenderlo, sus guerras, necesidades e idearios que conformaron el ejemplo más claro de lo que son estados-nación, aunque también convendría desgranar esto en el contexto español, como el tema vasco y catalán en el complejo ensamblaje del Reino de España. No olvidaremos la explicación de los sistemas de alianzas que propuso Otto von Bismarck que dieron lugar a la época del imperialismo y que desataron, en parte, la reacción en cadena de declaraciones de guerra que llevó a la Gran Guerra tras la muerte del heredero Austro-húngaro.

3.2 Contenidos específicos de la Unidad Didáctica.

a) Conceptuales

1 Fase: Introducción

Exposición de la época en la que nos encontramos, el Antiguo régimen que cambia, el proceso de doble revolución, política y económica.

Introducción del sistema político, social, económico, y cultural del Antiguo Régimen.

La Ilustración, los anti ilustrados y los fisiócratas, a través de los ejemplos de, Montesquieu, John Locke, Rousseau, Adam Smith y Thomas Hobbes.

2º Fase, desarrollo:

La Revolución Americana y su guerra de independencia, tratando la Constitución de los EEUU.

Las Independencias de América Central y del Sur, con trato especial a Haití, Gran Colombia y el cono sur. Bolívar, San Martín, Toussaint Louverture. Relación de estas independencias con España, el Trienio Liberal y la Década Ominosa.

La Restauración de las monarquías 1815, donde finaliza el régimen Napoleónico y su Imperio. Salen fortalecidas Austria, Rusia y Gran Bretaña. Congreso de Viena y cambios en Europa. Se forja la Santa Alianza como escudo anti-liberal. Proceso de unión entre nobles y liberales.

Las revoluciones Liberales de 1820, 1830, 1848. La Oposición al restaurado absolutismo se divide, caracterización social, política, económica y cultural de la burguesía.

La Revolución de 1820. América hispánica, Europa mediterránea y Grecia como partes más importantes de las mismas.

La Revolución de 1830 en Europa Central, Francia, Países Bajos, Alemania, Polonia y ciudades Italianas. Los liberales radicalizan sus posturas y la unión con los obreros les permitirán ganar posiciones en la lucha de intereses.

La Revolución de 1848, provocada por las crisis económicas, la industria y las finanzas en crisis, se explican económicamente cómo funciona el sistema capitalista y las contradicciones que creó en ese momento. Ideologías obreras, democracia, Francia, Austria, Italia y Alemania, se aprecian los rasgos principales del nacionalismo que comienza a empujar desde ese momento.

Guerras por la configuración nacional de Italia y Alemania, caracterizando el nacionalismo como concepto extrapolable a otras partes del mundo. Italia y Alemania como construcción estatal y nacional.

3. Consecuencias.

-Sistemas Bismarckianos. Nacionalismo en el imperialismo. Degeneraciones extremas del nacionalismo, como el caso de Hitler en Alemania.

Nacionalismos en España el caso catalán, vasco y el nacionalismo español.

b) Procedimentales

1. Identificación, localización y análisis diferentes mapas que permitan la descripción procesos y contextualizar en el espacio los procesos y hechos históricos explicados y que forman parte de los contenidos.

2.. Identificación y localización en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo como desde la Revolución americana , pasando por las revoluciones en el continente americano así como en el Europeo, y concluyendo con las contrarrevoluciones y el nacionalismo y sus consecuencias.

3. Conocimiento y comprensión de los hechos y procesos relevantes del devenir histórico en los períodos marcados en esta unidad, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.

4. Valoración la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. Además se abordarán los elementos artísticos para el conocimiento de los alumnos, de los movimientos pictóricos del romanticismo y el realismo.

5. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas del realismo y romanticismo, en su vertiente pictórica,

desde su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio, histórico, cultural y artístico.

c) Actitudinales

1. Despertar el interés de los alumnos por el estudio de las grandes transformaciones y de los conflictos a escala nacional pero de forma general en aquellos países que optan por el liberalismo como nueva forma de sociedad, de economía, política y cultura.
2. Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de indagar e investigar científicamente, analizando lo más objetivamente posible los hechos.
3. Despertar la capacidad de ver el cambio y la continuidad en todas las relaciones históricas regresando al presente y volviendo al pasado para conectar la historia con los que los alumnos viven en el día a día.
4. Contribuir a la formación de ciudadanos críticos y educados en valores democráticos, basados en el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos. Respetando además a otras culturas que nos permitan entender la diversidad del mundo como valor positivo.

4. Orientaciones didácticas y metodológicas.

Están orientadas tanto a las competencias básicas como a las perspectivas metodológicas elegidas para esta Unidad:

Dentro de las competencias básicas:

Competencia en comunicación lingüística: esta se desarrollará o participará a través de los trabajos y debates, en los cuales los alumnos se familiarizarán con los conceptos técnicos que manejan los historiadores. Además en sus trabajos serán importantes la limpieza, orden y claridad a la hora de la presentación así como su forma gramatical.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: durante todo momento se van a manejar multitud de mapas entre los actuales y los del s.XIX buscando la ubicación geográfica de los alumnos para entender el espacio tiempo y poder contextualizar los hechos y procesos geográficamente.

Tratamiento de la información y competencia digital: se ejercitará a través de los trabajos en los cuales se hará necesario la indagación en la red para completar los trabajos requeridos, el proceso de documentación se hará como un historiador más pero desde la red.

Competencia social y ciudadana: esta competencia se ejercitará transversalmente, mientras se explica el proceso que se ha seguido para obtener los derechos democráticos de los que hoy disfrutamos así como los deberes ciudadanos que debemos cumplir. Es importante la educación en valores y para la ciudadanía para lo cual la explicación del desarrollo del liberalismo y los estados-nación son fundamentales.

Competencia cultural y artística: ejercitada a través de las explicaciones en clase del realismo y el romanticismo como movimientos pictóricos parejos al liberalismo y su ascenso.

Durante el transcurso de las sesiones vamos a seguir una combinación de metodologías puestas al servicio del aprendizaje de los alumnos, con el fin de garantizar que si el aprendizaje sea altamente significativo, se favorezca la autonomía de los alumnos y a la vez haga transferible ese conocimiento. Es necesario que cuando salgan de la asignatura tejan los mimbres de su idea futura de la historia para poder profundizar en ella si siguen el camino de la investigación y para que estén formados como ciudadanos críticos así como pensantes y capaces de ser profesores de historia allá donde y con quién se encuentren.

Una metodología tradicional, aunque para mí esencial, son las clases expositivas. De estas jamás nos vamos a desprender, solo que estas tienen que ser transversalizadas por otro tipo de actividades que las alejen de esa dependencia extrema. Pero no podemos olvidar que hay conceptos, procesos o hechos importantes que pueden quedar muy claros en una sesión expositiva.

Es fundamental desde el punto de vista metodológico buscar la construcción de la idea global de historia, basado en la representación simbólica del mundo. Esto mejoraría la capacidad de interpretación de los alumnos y podrían ser transferibles sus conocimientos, por lo tanto y tras los planteamientos hechos pueden ser usados para algunos aspectos menos claves del programa donde realmente esa significatividad y transferibilidad del aprendizaje pueda ser sustituida por una interesada transferibilidad, un debate actual, un concepto. Este tipo de idea de globalidad será transferida a los alumnos mediante exposiciones muy claras sobre qué conceptos son los que nos permitirán dilatarlos en el espacio-tiempo con el fin de generar un aprendizaje basado en la idea expuesta en este párrafo. También es fundamental plasmar la idea de cambio y continuidad, a través del debate en clase, de las preguntas a los alumnos buscando desmitificar concepciones previas que les puedan haber llevado a cometer errores en el conocimiento y la interpretación histórica.

Para el resto de la asignatura, además jugando con el tiempo, buscaremos la representación icónica, por la observación y la acción-modelo, pretendiendo que se asimilen los principios metodológicos de esta Unidad didáctica. Aunque mediante estas metodologías tengamos que profundizar algo en el análisis profundo y olvidemos algo de historia general, incluso compartimentando un poco, podremos llegar a generar la perdurabilidad de los conocimientos y que perfeccionados con el tiempo ganaremos en perdurabilidad y transferibilidad. Además estas metodologías como la del caso, podrán

permitir esa historia a través de los debates, que he mencionado con anterioridad, como proceso para recapitular y considerar conceptos y temarios, incluso preparados por los propios alumnos enfrentándose al complejo de la construcción del relato histórico. Los audiovisuales buscarán reforzar las concepciones metodológicas planteadas.

4. Actividades desarrollo de la Unidad Didáctica.

1 Fase: Introducción y base conceptual para entender el liberalismo.

(1^a Sesión)

- Exposición de cómo puede trabajar un historiador sobre los contenidos de la unidad.
- Con apoyo de obras de arte, y mapas históricos se explicaran los puntos sucesivos. Retratos de los autores ilustrados
- Introducción desde el Antiguo régimen caracterizando a la burguesía y por tanto al tercer estamento.
- Caracterización social, económica, cultural y política de la burguesía.
 - Lectura y trabajo de la Constitución de los Estados Unidos de América.

2^a Fase: La Europa de la Restauración

(2^a Sesión)

- Revoluciones liberales en europa, contextualización y significado.
- Congreso de Viena y la Restauración monárquica. La Santa Alianza
- Revolución liberal y revolución industrial.
- Trabajado mediante imágenes, mapas y obras artísticas expuestas y comentadas.

3^a Fase: Revoluciones liberales y liberalismo.

(3^o Sesión)

- Explicación de las nuevas ideas liberales, democráticas y republicanos, e incipiente movimiento obrero.
- 1820 liberalismo en España y Latinoamérica
- 1830 liberalismo en Europa, revoluciones de contexto Mediterráneo, el caso de Francia

- 1848 “La primavera de los pueblos”. Germen de los nacionalismos y movimiento obrero.
- Desarrollo teórico y expositivo, donde se hace hincapié en el entendimiento del proceso la aplicación y las diferencias en el seno del liberalismo.

4ª Fase: Debate y explicación de los nacionalismos

(4ª Sesión)

- El surgimiento de los nacionalismos, introducción concepto y caracterización, la carga de los acontecimientos políticos los explicarán los propios alumnos a través de los trabajos sobre los proceres de Italia o Alemania.
- Nos apoyaremos de material audiovisual humorístico y en textos de la época.
- Las Unificaciones de Alemania e Italia. Acercamiento a los nacionalismos en la España del s.XIX, caso vasco y catalán.
- Los sistemas Bismarckianos y los casos de extremismo nacionalista en la historia.
- Exposición de los nacionalismos a través del humor, y posterior debate. Además se les entregará unos textos que permitan acercarse al nacimiento del nacionalismo desde el punto de vista intelectual y conceptual.

6. Criterios de evaluación.

La evaluación será formativa y buscará integrarse con la evaluación continua, buscando a través de la redacción de un trabajo la asimilación y entendimiento de la tutoría.

Nivel de asistencia a clase, orden y disciplina.

Participación como actitud constructiva del aprendizaje valorando las preguntas que permitan profundizar en la materia y desarrollar el pensamiento crítico así como en la educación en valores

Identificar y conocer, geográfica e históricamente, los procesos de instauración del liberalismo en el mundo así como la resistencia del absolutismo

Ser capaces de explicar y transferir los conocimientos, así como demostrar en los debates y preguntas en clase que los conocimientos no solo se han interiorizado sino que han sido comprendidos.

Demostrar la capacidad de relatar discurso histórico, integrando todos los conocimientos de la asignatura.

Demostrar que se ha adquirido las ideas de cambio y continuidad, y el alumno es capaz de contextualizar la historia en cada momento.

La evaluación consistirá en un trabajo biográfico de uno de los próceres del nacionalismo alemán o italiano, Otto von Bismarck, Kaiser Guillermo, Victor Manuel II, Garibaldi o Cavour. El fin es rebajar los conocimientos políticos de la última sesión y debatir estos con la información que los han sistematizado y escrito en sus trabajos, para entrarse en los conceptos fundamentales del nacionalismo y debatir cualquier duda. Se buscará evaluar la capacidad de investigar históricamente, limpieza y presentación así como la integración de los conocimientos políticos dados en las sesiones anteriores.

Un 10% de la calificación corresponderá a la actitud del alumno: valorando aspectos como la puntualidad de llegada al aula, el comportamiento dentro de ella, la tenencia del material necesario para el normal desarrollo de la clase. Cada falta supondrá la pérdida de 2 décimas del total. Otro 10%, incumbirá al trabajo personal del alumno, es decir al cumplimiento de las distintas producciones escolares planteadas. Cada falta restará 1 décima del punto.

El 80% de la calificación corresponderá a los contenidos específicos de la materia; para cuya ponderación asimismo, como en el Centro se da especial importancia a la corrección del lenguaje escrito y oral, se ha estipulado el siguiente criterio aplicable al conjunto de disciplinas de la Etapa; descontar 0,20 puntos por cada falta de ortografía en pruebas escritas y trabajos de 4º de la E.S.O.(Página 14 del PCC).

7. Bibliografía y recursos Didácticos.

- Libro de texto: KRAUSE, M. y Cia. (2011): *Ciencias Sociales. Geografía e Historia 4 - Aragón*, proyecto aula 360º de la editorial Edelvives. ISBN: 9788426378873.
 - Cuaderno de trabajo en suelo del alumno para el aula y fuera de clase.
 - Portafolio y archivadores transparentes.
 - Diccionarios enciclopédicos.
 - Google imágenes: esquemas, imágenes pictóricas de próceres de las patrias o de obras de arte.
- Video sobre EEUU: <http://www.youtube.com/watch?v=5pIZIg8h5b4> (Serie de televisión John Adams)

Videos humorísticos:

<http://www.youtube.com/watch?v=Zzq3p9V6xv8> (Batasunnis- Euskal Pillow)

<http://www.youtube.com/watch?v=fv7vVqLQyNk> (Vaya Semanita- el euskera es una lengua maléfica)

<http://www.youtube.com/watch?v=wqegp-YArSE> (Vaya Semanita- el hermano español)

<http://www.youtube.com/watch?v=13VNTgP3MxY> (Polonia TV3- Mas i Rajoy al Parlament)

<http://www.youtube.com/watch?v=HwDW-sevDzg> (Polonia TV3- Wert el colonizador)

- Apuntes de asignatura Historia Universal Contemporanea de la Licenciatura de Historia, impartida por Roberto Ceamanos en la Universidad de Zaragoza en el curso 2008-2009.
- Apoyo de páginas de internet como wikipedia.org o blogs de profesores de Ciencias Sociales.

8. Anexos

Somos un pueblo de 21 o 22 millones de hombres, conocidos desde tiempos inmemoriales con un único nombre, el del pueblo italiano, encerrados en los límites más precisos que Dios haya trazado nunca, el mar y las montañas más altas de Europa, que hablan la misma lengua modificada por dialectos menos distintos entre sí que el escocés y el inglés, con las mismas creencias, costumbres, las mismas tradiciones (...) el país más unitario del mundo; orgullosos del pasado político, científico, artístico más glorioso de toda la historia europea.

No tenemos bandera, no tenemos nombre político ni puesto entre las naciones europeas. Estamos divididos en ocho estados..., cada uno independiente de los demás, sin alianzas, sin objetivos comunes, sin enlaces entre ellos. Ocho líneas aduaneras limitan nuestros mercados y no nos impiden crear grandes industrias y grandes actividades comerciales... Todos estos estados, así divididos, están dirigidos por gobiernos despóticos... Allí no existe libertad de prensa, ni de asociación, ni de palabra, ni de enseñanza.

G. MAZZINI: Italia, Austria y el Papa. 1845.

LA JOVEN ITALIA

“La Joven Italia es la confraternidad de italianos creyentes en el progreso y en el porvenir, convencidas de que Italia está llamada a ser una Nación. Que ello puede hacerse con propias fuerzas. Que el fracaso de las tentativas pasadas proviene, no de la debilidad, sino de la incapacidad de mando de los comandantes revolucionarios (...). Unamos el pensamiento y la acción al gran deseo de hacer de Italia una gran Nación, independiente y soberana, de ciudadanos libres e iguales. (...)

La Joven Italia es republicana y unitaria. Republicana: porque teóricamente todos los hombres de una Nación están llamados por la ley de Dios y de la humanidad a ser iguales y fraternos y la forma republicana es la única que asegura este destino(...) la instalación de un príncipe monárquico en Italia traerá consigo una inevitable revolución después de algunos años. (...) La Joven Italia es Unitaria: porque sin unidad no hay verdaderamente nación (...) porque el federalismo daría vida a rivalidades locales, desuniendo a los estados (...) Los medios de los que pretende servirse la Joven Italia son la educación y la insurrección”.

Giuseppe Mazzini:
Manifiesto fundacional de la Joven Italia
. Marsella: 1831

El espíritu de un pueblo.

Nuestros primeros antepasados comunes, los alemanes, como los llamaron los romanos, resistieron valientemente la dominación romana (...). Los descendientes, tan pronto como pudieron, llegaron, incluso, a asimilar la cultura romana, sin perder su libertad, y, en la medida de lo posible, su identidad. (...)

La libertad para ellos significaba esto: mantenerse firmes para continuar siendo alemanes, independientes y en consonancia con el espíritu original de su raza (...) y propagar esta independencia en la posteridad (...) Es esencial que el supremo amor a la Patria, por parte de todo el pueblo de la nación alemana, no tenga rival alguno, por derecho propio, en todos y en cada uno de los estados alemanes”

9. FICHTE, J. G. : Discursos a la nación alemana. 1807-1808.