



**Universidad
Zaragoza**



**Facultad de Educación
Universidad Zaragoza**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

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

Borja Peinado Sánchez

DNI: 17762607Y

NIP: 562827

Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

Curso 2012 - 2013

Índice

1.- LA PROFESIÓN DOCENTE.....	4
1.1 El profesor en nuestra sociedad: el caso de las Ciencias Sociales.....	7
2.- JUSTIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS SELECCIONADOS.....	10
2.1.- Programación didáctica	10
2.2 Unidad didáctica	12
2.3 Trabajo de investigación	13
3.- REFLEXIÓN Y RELACIÓN ENTRE LOS TRABAJOS.....	15
4.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	19
4.1 Conclusiones	19
4.2 Propuestas de futuro	20
5.- BIBLIOGRAFÍA	22
7.- ANEXOS.....	23

“Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”.

Confucio

1.- LA PROFESIÓN DOCENTE

Hay ciertos asuntos en la Historia que se han convertido en lugares donde se propician grandes discusiones e incluso se tornan en armas políticas con las cuales atacar a los rivales. El tema que trataremos a continuación es uno de ellos: la educación.

Desde que el hombre es hombre, ha tenido personas encargadas de transmitir conocimientos a otras. Ya en la Prehistoria, se sabe que las primeras poblaciones se enseñaban a cazar entre los distintos miembros, que incluso había elegidos a los que se les transmitía conocimientos chamanísticos. Si seguimos avanzando de la mano de Clío, encontraremos la importancia de los maestros en Grecia, Roma e incluso los preceptores medievales. Avanzando un poco más en nuestro periplo, encontraremos al Renacimiento con sus grandes humanistas y dando dos pasos más alcanzaremos la Ilustración y sus ideas novedosas. Será dentro de este marco donde encontraremos a un gran pensador sobre la educación: Jean-Jaques Rousseau.

Éste pensador empezó a preocuparse sobre la educación y es que, a pesar de lo que hemos dicho, la educación hasta ahora era sólo el privilegio de algunas personas, de las más pudientes. Adelantándonos un poco en el tiempo y cambiando de país, concretamente al siglo XIX español, asistiremos a una educación convertida en caballo de batalla político. Aludimos a las discusiones sobre materia educativa que liberales y moderados tuvieron. Sin embargo cabe preguntarse, ¿Por qué?

La respuesta la encontraremos si observamos cómo, gracias a la educación, se intentará homogenizar a la población, es decir, con los nuevos Estados liberales en proceso de formación, la educación será una muy útil herramienta con la que expandirlo. Así encontramos la famosa Ley Moyano de 1857¹ que ordenará nuestro sistema escolar e incluso hace referencia a la formación del profesorado. Esta ley se supone que habría de centralizar, uniformar y secularizar la educación, sin embargo un Estado débil y la falta de recursos truncó la esperanza y España siguió siendo uno de los países con más tasas de analfabetismo.

Aun con todo, esta ley se mantuvo casi cien años siendo modificada levemente durante la II República hasta la llegada del franquismo. Durante el Franquismo habrá leyes como la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Dicha ley afectó a toda la educación desde preescolar hasta universidades. A la muerte de Franco, se hicieron nuevas leyes de carácter democrático que no pasaremos a detallar aquí pues no es ese el objetivo del presente escrito.

El lector avezado habrá podido comprobar como en un primer lugar se ha hablado de gente que imparte conocimientos, pero hasta ahora parece que sólo hemos tratado la

¹ http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf

educación como interés estatal. Así que podemos lanzar una nueva idea dentro de nuestro discurso, y afirmar que parece que la educación va más allá que la simple transmisión de conocimientos.

Como bien nos muestra el texto de Morales Vallejo,² aunque uno no sea consciente de ello, un profesor, en tanto que se relaciona con sus alumnos está educando o deseducándolos. Así que, aprovechando estas relaciones que inevitablemente se dan, será de donde salga el perfil nuclear del educador. Este mismo autor, nos muestra como por ley, aparte de impartir conocimientos se exige que se enseñen actitudes y valores. Aunque ahora se hable de competencias, éstas llevan las actitudes integradas. Crítica la tan cacareada *calidad de la enseñanza* haciéndonos ver que ésta no se mide en recursos materiales, ni en dinero invertido. Para considerar una enseñanza de calidad debemos fijarnos en las personas tanto profesores como alumnos. Defiende que la calidad no puede conseguirse si los profesores no simultanean su labor con la de ser educadores.

Algo que hay que tener muy presente es que “la materia prima” con la que trabajaremos está viva, tiene sus opiniones y su forma de percibir las cosas. Muchas veces se nos presenta al alumno deshumanizado que, cual tablilla de cera viene a que tu inscribas los conocimientos en él. Pero así como en cada tablilla podrías inscribir más o menos información, con los alumnos pasa de igual manera. En definitiva, es recalcar que ser profesor es mucho más que impartir conocimientos. Los conocimientos están en su práctica totalidad en los libros y hemos de ser conscientes que pasaremos con los alumnos más horas que sus padres entre semana, por lo tanto es imposible que algo de nosotros no acabe calando en ellos. Por ello deberíamos esforzarnos en que aquello que llegue sea todo lo positivo que podamos transmitir.

Siguiendo en esta línea, me gustaría detenerme sobre algo que acabamos de aludir. Hemos visto como los alumnos con los que tratamos se tratan de personas. Personas que además se están formando no solo a nivel de conocimientos, sino a nivel personal. Como nos indica Alfredo Oliva³ en la adolescencia tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo y adoptar algunos compromisos de muy diversa índole. Además se enfrentará a un desarrollo moral y a una búsqueda de personalidad. Es en ésta búsqueda donde deberemos ser modelos para nuestros alumnos, evidentemente la formación y los ejemplos los deberán recibir en casa, pero ya que van a pasar gran parte de su tiempo con nosotros, viéndonos y a lo mejor imitándonos hay que tratar de ser unos buenos ejemplos. Es a esto a lo que nos referíamos anteriormente cuando decíamos que el profesor no solo debe transmitir conocimientos sino también debe tener un saber estar y un saber hacer. Ambos elementos se entrelazan cual liquen y forman una simbiosis de lo que es el buen profesor.

² Morales Vallejo, P. “El profesor educador” en *Ser profesor, una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala 2009, pp. 99-158.

³ Oliva, A., “Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia”. En: PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (Coordinadores), *Desarrollo psicológico y educación. 1-Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, 2000. Pp. 471-491

De hecho, la propia ley⁴ cuando nos enuncia sus fines, deja claro una serie de aspectos que en ningún caso se refieren sólo a conocimientos académicos, a saber:

“1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.”

⁴ España. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17164

1.1 El profesor en nuestra sociedad: el caso de las Ciencias Sociales

Atrás queda ese respeto innato que conllevaba el ejercicio docente. En la actualidad, baste con echar un vistazo a los medios de información para ver cómo es un tema de rabiosa actualidad. No es menester entrar aquí en porqué ha sucedido esto, se trata de esbozar un somero retrato de cómo se encuentra esta profesión hoy en día.

Atendiendo a los distintos debates mantenidos en distintos medios de comunicación podemos observar la profesión docente como una ciudad asediada. La percepción social es la de una clase privilegiada que goza de grandes periodos vacacionales, cobra un buen sueldo y además su trabajo parece relativamente sencillo y cómodo. Parece hasta ofensivo realizarse la pregunta sobre si esto es así. Con lo visto en este máster y sumándole la percepción obtenida durante las prácticas podemos declarar un rotundo no.

Gracias a los distintos practicums pudimos ser conscientes del gran número de horas “perdidas” que tienen los docentes. Es decir, fuera de la preparación e impartición de clases, existe una ingente cantidad de documentos que cumplimentar además de aconsejarles que sigan formándose en distintos cursos. Pero se da el caso de profesor que además son tutores, además de preparar las clases han de tener un seguimiento de sus alumnos y ser el enlace con los padres que se interesen por la vida académica de su hijo.

Mis prácticas se realizaron en un centro privado-concertado, y pude constatar como existen ciertas rencillas entre este sector y el público. Lo anterior se suma a lo que José Luis Bernal⁵ llama micro y macropolítica, es decir hay que lidiar en el día a día con interés personales y otros puntos de vista con los compañeros del centro. De hecho, las comparaciones son odiosas y en boca de todo el mundo está las excelencias del sistema finlandés de educación⁶. Ahora bien, nadie parece percatarse de que la sociedad que envuelve la profesión docente es allí mucho más respetuosa, tiene otra mentalidad y otra cultura donde se valora muy positivamente la función del profesor siendo ésta respaldada con un cierto prestigio. Sin embargo, resulta mucho más fácil cargar la responsabilidad externamente en el propio docente, que asumir nuestras propias imperfecciones. Recapitulando, tenemos una profesión no valorada socialmente y con ciertas rencillas en su interior, sigamos haciendo su análisis, concretando un poco más.

⁵ Bernal Agudo, J. L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, 2006. Pp. 161 - 234.

⁶ Con seguir mínimamente algunos de los periódicos de más tirada, nos bombardean constantemente sobre dicho sistema: <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html> o http://elpais.com/diario/2007/02/14/sociedad/1171407607_850215.html

Como se observará más adelante este trabajo estará referido al profesor de Ciencias Sociales, concretamente a la especialidad en Historia. En esta sociedad utilitaria hasta el extremo, en la que se exige a las cosas una función inmediata, parece que la Historia no tenga cabida, tal como nos muestra Caspistegui⁷. En este artículo se nos muestra como desde la Historia podemos ofrecer a la sociedad elementos para la reflexión, herramientas con las que entender el mundo que nos rodea y entendernos a nosotros mismos. Quizás aquí encontremos otro problema: como ese fin no entraña un beneficio económico directo o una utilidad tangible, la sociedad en la que vivimos tiende a verlo como un mero pasatiempo. Pero eso es un problema coyuntural de muy difícil resolución que no es la cuestión a tratar. Este problema se retomará en puntos posteriores, pues quizás los mismos docentes de Ciencias Sociales (CC.SS a partir de ahora) estemos ayudando a esta percepción con nuestra forma de impartirlas.

Si analizamos el tipo de contenido que debemos impartir, convenimos que sus contenidos son fácilmente aprovechables para intereses no del todo sinceros. Ya que se está explicando el porqué de nuestro mundo, es decir, se está dotando de sentido a un pasado, algo mucho más personal que lo que puede significar un logaritmo neperiano, a pesar de la tremenda importancia de ambos contenidos. El debate sobre la enseñanza de las humanidades viene ya de muy lejos, como nos muestra Ruiz Torres⁸ se sigue en la eterna batalla entre los que opinan que la enseñanza, sobre todo en Historia, debe servir para formar ciudadanos críticos y capaces de pensar por sí mismos o sólo debemos dotar de cierta cultura general a modo de llave que abrirá el futuro universitario mediante una cerradura llamada PAU.

Nos encontramos que, además de querer ejercer una profesión no del todo valorada, explicamos una disciplina poco valorada también, la pregunta lógicamente que se nos viene a la cabeza es ¿por qué? Son tan solo dos palabras que nos exigirán una explicación algo más larga. En mi modesta opinión, creo que la enseñanza de las CC.SS es algo vital en la etapa de formación de la que estamos hablando –ESO y Bachiller– pues como ya hemos dicho, es en una etapa donde las personas se están formando, puede ofrecerles distintos puntos de vista sobre las distintas situaciones a las que se enfrenten así como dotales de ciertas herramientas mentales que sin duda les ayudaran en el análisis de gran parte de los dilemas a los que se tendrán que enfrentar. A pesar de que en un futuro se dediquen a un campo externo a las humanidades, a pesar de que los conocimientos básicos de matemáticas y lengua son aplicados en el día a día, todos y cada uno de ellos serán ciudadanos en el futuro y sin lugar a dudas ejercer una ciudadanía responsable es algo a lo que podemos contribuir desde las CC.SS. Al fin y al cabo, la ciudadanía, en la actualidad, es la base de todo nuestro sistema de vida.

⁷ Caspistegui, F. J. "Sobre el papel social del historiador o ¿para qué servimos?" en *Memoria y civilización*, nº6, 2003, pp. 191 – 207.

⁸ Ruiz Torres, P., "La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades" en *Ayer*, Nº 30 (1998). Pp. 63-100.

Para concluir, podemos decir que también es un reto, un reto que en cierta medida repercute en el propio crecimiento personal. Enseñar las etapas de la revolución francesa lo puede hacer hasta un manual sin necesidad de docente alguno, sin embargo, motivar y hacer que sean los propios alumnos los que se interesen y comprendan la importancia que tuvo es la tarea del profesor.

Al principio de este apartado, decíamos que un buen profesor es aquel que conjuga los conocimientos académicos con el saber transmitirlos, es en ese momento justo donde entra y adquiere pleno sentido este máster. Los conocimientos los teníamos –al menos en parte, en el último apartado se matizará esto- con la licenciatura, este máster nos complementa como docentes reales, de ahí su importancia. Pero como de costumbre, la polémica está servida.

Tal como nos muestra Yanes⁹ ya desde la transición se adquiere un compromiso con lo que será la futura formación del profesorado al buscar complementar esos conocimientos académicos. Esta polémica generada por la formación, estaba ya patente en el gran cambio que supuso convertir la EGB en ESO, cuando los antiguos maestros se sintieron invadidos por los nuevos profesores. En este mismo artículo se trata de un tema muy interesante. Se ha usado el término completar a la hora de referirnos a este máster y es que como se nos indica, el principal problema que encontramos es que en ciertos sectores –concretamente el artículo habla de las “ciencias”- se idealiza de tal manera la enseñanza universitaria recibida que no se permite una transposición entre los conocimientos académicos y ese saber hacer que se pretende con el máster. En definitiva, las críticas encierran el eterno debate que ya hemos sacado a la palestra antes: ofrecer un curso de formación real u ofrecer una simple acreditación que nos permita realizar una oposición.

La postura desde este trabajo es clara, se opta por ofrecer una correcta formación que complemente la carrera pero ¿es este máster la correcta formación? Este asunto tendrá que esperar hasta el apartado de conclusiones.

⁹ Yanes González, J., “La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado” en *Revista de Educación*, 1998, nº 317. Pp. 65-80

2.- JUSTIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS SELECCIONADOS

A continuación se expondrán los motivos de elección de los distintos trabajos que van a ser analizados en el siguiente punto. Se trata de una programación didáctica, una unidad didáctica y un proyecto de investigación.

2.1.- Programación didáctica

El primer documento para analizar se trata de la programación didáctica realizada para las asignaturas de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía, Historia y Economía* así como *Fundamentos de diseño instruccional en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia*.

En ella se trataba de conseguir una reflexión de porque es importante la asignatura que hemos escogido. Debíamos tomar consciencia de que podía aportar a los alumnos y cómo podemos impartirla de manera que consigamos una motivación en los alumnos. En definitiva, podríamos decir que se intentaba conseguir que creyéramos de verdad en esa asignatura e intentásemos defenderla coherentemente.

Por ello, veremos cómo los distintos apartados que contiene no son los que el currículum aragonés marca:

- a) Los objetivos de cada materia.
- b) La contribución de cada materia a la adquisición de las competencias básicas.
- c) La organización y secuenciación de los contenidos de las materias en cada uno de los cursos de la etapa.
- d) La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de cada materia.
- e) Los criterios de evaluación para cada uno de los cursos de la etapa.
- f) Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar cada materia en cada uno de los cursos de la etapa.
- g) Los procedimientos e instrumentos de evaluación.
- h) Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- i) Los principios metodológicos que orientarán la práctica en cada una de las materias.

- j) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado.
- k) Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.
- l) Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas materias.
- m) Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las distintas materias.
- n) Las actividades de orientación y apoyo encaminadas a la superación de las pruebas extraordinarias.
- ñ) Las actividades de recuperación para los alumnos con materias no superadas de cursos anteriores y las orientaciones y apoyos para lograr dicha recuperación.
- o) Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el departamento de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.

Sino que se incluían puntos nuevos en pos de esa reflexión que se nos pedía. El curso elegido para realizar la programación se trata de 1º de bachillerato pues nos ofrece un amplio campo de maniobras al tener un temario relativamente reducido y contar con todo un amplio curso por delante.

El trabajo empieza con esa reflexión básica a la que hemos aludido, dentro de las múltiples opciones que vimos en la asignatura para enfocar el curso, en este trabajo nos decantamos por un aprendizaje basado en observar los grandes procesos, pero basándonos en parte en el trabajo del profesor. En el presente máster se ha insistido mucho en poner el acento en el trabajo del alumno, cosa que si bien es cierto que se ha demostrado que influye de manera positiva en el aprendizaje significativo del alumnado, requiere una cantidad de tiempo que con el sistema actual educativo es inviable. Por ello, se propone enseñar un cierto andamiaje mediante la clase magistral y que sea el propio alumno el que trabaje después textos históricos. Se ha cogido esta opción desde la creencia en la necesidad de ciertos conocimientos básicos para exprimir al máximo las fuentes primarias.

El análisis del contexto, se trata de un análisis de lo que la legislación marca. Digamos que esto nos acerca a las reglas de juego porque por muy innovadores que queramos ser, hay que recordar que la legislación marca el camino a seguir. Sin embargo estas directrices podemos observar como son vagas y que realmente tenemos unos márgenes bastante amplios de actuación como docentes. De hecho, podemos ver como los temas mínimos que debemos impartir son grandes cámaras estancas que deben ser mostradas, ahí entrará nuestra habilidad para relacionarlo. Como hemos dicho, con la programación se busca la coherencia por encima de todo y esto es así porque en el curriculum oficial no encontramos dicha coherencia. Si atendemos a los objetivos a conseguir vemos como están enfocados a conseguir buenos ciudadanos formados y comprometidos con la sociedad en la que viven, pero luego los contenidos evaluables no pasan del academicismo más tradicional.

El tercer punto se trata simplemente de elaborar unos objetivos propios a conseguir con la asignatura. Esto fue realmente útil para concreta de forma plasmables y evaluable toda autoconcepción sobre la Historia. Básicamente los objetivos se basan en que el estudiante conozca los grandes procesos, sepa relacionarlos, situarlos cronoespacialmente y adquiera un pensamiento que le permita relacionar procesos y no verlos como independientes.

Llega el tiempo para el planteamiento metodológico. En este apartado, en vez de seguir la totalmente fielmente el constructivismo imperante en este máster, se ha decidido una mezcla. Mediante clases magistrales se dotará a los alumnos de unas estructuras básicas consistentes en los datos básicos con los que construyan un esqueleto, un andamio para que ellos mismos sean capaces de enfrentarse a textos históricos o desde los cuales puedan sacar sus propias conclusiones. Pese a que no es el mejor método de enseñanza, se recurre a él sobre todo por la ganancia de tiempo que supone. Esto último va muy unido a la evaluación, donde se evaluará tanto de estos datos mínimos que son necesarios saber, como de las relaciones entre temas. Para abundar en esta información, se remite al trabajo completo dentro de los anexos.

Como hemos dicho, este trabajo supera a lo pedido en una programación tradicional, sin embargo se ha escogido por el interesante trabajo de reflexión que plantea. La secuenciación recogida es totalmente ficticia, se ha establecido como si de un mundo newtoniano se tratara donde ninguna fiesta o imprevisto sucediera.

2.2 Unidad didáctica

El siguiente trabajo elegido, se trata de la unidad didáctica (UD a partir de ahora) realizada para la asignatura de Diseño de actividades. La UD presentada se trata de la impartida en el centro donde se cursó el practicum II que en este caso concreto fue el Colegio La Concepción. El objetivo principal de este trabajo se puede dividir en varios objetivos. En primer lugar se trata de saber realizar una UD, prueba fundamental en las futuras oposiciones, además debíamos intentar realizarla escindiéndonos un poco de los métodos tradicionales de enseñanza. En segundo lugar, con la realización de este trabajo aprendemos a manejarnos en distintas escalas, avanzamos un paso más en la concreción curricular.

El tema que se impartió fue sobre el Humanismo y la Reforma religiosa acaecida en la Europa del siglo XVI. Fue dirigida a los alumnos de 2º de ESO del citado colegio La Concepción. El tema fue contextualizado al centro pues al tratarse de un colegio religioso nos permitía mucho más margen de actuación al tener unos conceptos religiosos –inherentes al tema- ya asimilados.

La principal diferencia con el trabajo anterior es que esta UD está englobada dentro de una programación ya definida por nuestro tutor, además se trata de unos contenidos

mucho más concretos que para más inri debíamos impartir. La metodología que se aplicó fue bastante académica. La motivación de esto fue la ganancia de tiempo que esto suponía y la seguridad que aportaba al ser la primera vez que me enfrentaba a un grupo numeroso de alumnos. Sin embargo, para intentar romper el tedio que esto pudo suponer, se trabajó con los alumnos medios audiovisuales tales como el cine, concretamente unos fragmentos seleccionados de la película *Lutero*, y el videojuego. Se incluyó al final una actividad lúdica consistente en responder unas preguntas por equipos ganando una pequeña bonificación a la nota final del examen.

Respecto a la evaluación se eligió que fuera un examen por varios motivos. El que más peso tuvo en la elección se trata de no romper demasiado el esquema de trabajo que llevaban arrastrando los alumnos desde principio de curso. Hemos de pensar que el alumnado en prácticas ya creaba cierto desconcierto al no conocerse que métodos o técnicas iba a usar, así que al ser la evaluación uno de los factores que más preocupaba a los alumnos –como sus insistentes preguntas acerca de ello demostraron- se decidió no alterarlos demasiado. Otro motivo, este de naturaleza más egoísta, fue el de aprender a establecer unos métodos de evaluación y seguirlos a rajatabla. En el proceso de la corrección de exámenes constaté la posibles desviación que puede haber en ellos según vas corrigiendo los exámenes, así que me pareció una buena oportunidad para observarlo y corregirlo mediante caos reales.

En definitiva, este trabajo ha sido elegido primero para poder evaluar otro nivel de concreción curricular más y por ofrecernos algo realista, probado sobre el terreno con todas las dificultades y adaptaciones que ello conlleva.

2.3 Trabajo de investigación

El siguiente trabajo a comentar, se trata del proyecto de investigación que sirvió para la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* y que sirvió también para el *practicum III*.

Este trabajo nos sirvió como acercamiento a la investigación de las ciencias educativas. Obviamente no se esperaba de él un estudio en profundidad y extenso sobre la forma de dar clase de nuestro tutor, pero si un acercamiento al método. Método que en un futuro nosotros mismos aplicaremos para analizar nuestras propias clases.

El trabajo parte de lo más general a lo particular y reúne varias fases comunes a los trabajos de investigación. Partimos de una presentación de las teorías, de un estado de la cuestión donde ponemos sobre la mesa las distintas teorías a las que podemos acudir. Una vez terminado esto, elegimos justificadamente la metodología a seguir y la dejamos definida. Hasta aquí es la parte más teóricas del trabajo, donde planteábamos todo el método de trabajo que hemos seguido.

Durante nuestra estancia en el centro, se aplicó la metodología, se hizo el trabajo de campo con el que recogimos los datos que sirven para la elaboración de nuestros resultados.

Esta elaboración la podemos ver resulta en dos apartados. La presentación de resultados es una mera descripción ordenada de lo más relevante de la investigación. Es un primer filtro donde a la información obtenida se elimina todo posible “ruido” y es presentada de la forma más aséptica posible para su mejor trabajo. Todos los datos se ven reflejados en los anexos. El siguiente apartado, la discusión de los resultados es donde los datos del apartado anterior se analizan y se va más allá de la propia exposición.

En concreto, el último punto de mi trabajo reflejaba una interesante dualidad entre lo que debería ser el sistema educativo, como le gustaría que fuese y lo que realmente es. Se ha elegido este trabajo, aparte de por la experiencia enriquecedora que supuso, porque parece encarnar los dos trabajos anteriores. Es decir, por un lado tendríamos lo que debería ser: el caso de la programación ideal y reflexiva sobre la asignatura; y por otro lado lo que es, lo que realmente se hace: la unidad didáctica.

Pero todos estos interesantes elementos interrelacionados, serán vistos en el siguiente apartado.

3.- REFLEXIÓN Y RELACIÓN ENTRE LOS TRABAJOS

La primera comparación que estableceremos es entre la programación didáctica y la UD. Podemos empezar diciendo que ambas son parte de un mismo todo, trataremos de explicarlo a continuación.

Leídas exentamente de todo contexto estos trabajos pierden gran parte del sentido, debemos pensar que están englobados dentro de un marco legal y de una realidad existente. Estas dos variables son el curriculum aragonés y el sistema educativo español respectivamente. Éste último se compone de varios niveles que llamamos de concreción curricular que de lo más general a lo más particular van acotando las enseñanzas que debemos impartir. Cabría pensar que el curriculum nos tiene realmente encorsetados, pero si analizamos realmente lo que nos obliga a realizar, notaremos como tenemos bastante libertad de actuación, aunque –como pude observar en las prácticas- el marco que constituye el terreno de juego sigue siendo de un material difícil de romper. Ésta reflexión debe archivarse momentáneamente pues más tarde será importante para nuestro análisis.

La programación curricular es lo que ordena todo el contenido de un curso tanto si hablamos de contenido como de los objetivos a conseguir y la UD se trata de desgranar concretamente como cada uno de esos temas va ayudar a conseguir la generalidad que trazamos en la programación didáctica. Pese a que hemos dicho que se trata de parte de un mismo todo, si concretamos sobre los trabajos en particular, como si de un diálogo socrático se tratase, los puntos a comparar radican más en sus diferencias que en sus similitudes.

Para empezar, la programación didáctica y la UD no corresponden a la misma asignatura ni al mismo curso. La programación se ocupa de un curso de primero de bachillerato que entre otras cosas no tiene competencias básicas que tratar y en segundo lugar, Historia se trata de una asignatura optativa en este curso. Además si atendemos a las finalidades de ambas etapas, ESO estaría más centrada en conseguir hábitos de trabajo en el estudiante, mientras que bachiller se enfocaría de un estilo más propedéutico, por tanto los objetivos y manera de abordarlo son esencialmente distintas. Bachillerato si se encuentra más encorsetado por el curriculum pues existe una prueba de calificación externa conocida como PAU o selectividad, que será la llave del futuro universitario del alumno, por lo tanto, por muchos objetivos que nos marquemos que difieran del mero academicismo los resultados que nos van a pedir es la superación de dicho examen.

Ahora bien, se da la paradoja que en ESO a pesar de que los contenidos están menos marcados y el margen de actuación es más amplio –en parte debido a la ausencia de

una prueba de carácter externo- y los objetivos a conseguir son pautados mediante competencias, la educación que se da es – a pesar de lo malo que es generalizar- más académica. Es interesante pararnos a pensar el porqué.

Según lo visto a lo largo del máster y lo observado en prácticas, el peso de la tradición ejercer una inmensa fuerza que como si de una bola de nieve se tratara dándote la sensación de no tener ningún recurso más. Sin embargo, creo que es momento para argumentar que este máster es la llave para cambiar esa situación y lo ejemplifica muy bien la programación elegida.

Como ya anunciamos en el apartado anterior, la programación es ficticia en cuanto a su temporalización y en cuanto a sus apartados, sin embargo tiene el valor de reflexionar sobre la asignatura. Dicha reflexión nos permitió aclarar las ideas, darnos cuenta –al menos en mi caso- que las concepciones que tenía establecidas en mi mente eran adquiridas de lo que había visto hacer a los que yo considero buenos docentes y evitaba las malas experiencias sufridas. Ahí radica el valor de este trabajo, en darme la oportunidad, una guía para la reflexión. Además, al estar impartida la asignatura en el primer cuatrimestre carecemos de una experiencia docente real con la que orientarnos. Así pues, con este trabajo hicimos un cierto acercamiento a como nos gustaría llevar a cabo nuestra labor docentes, como creemos que sería la mejor manera de transmitir esos conocimientos de manera acertada a unos alumnos de los que esperamos obtengan un aprendizaje significativo.

Pero, en el segundo cuatrimestre, llega la hora de pasar al siguiente nivel de concreción y preparar una de esas compartimentaciones hechas en un contexto real –a pesar de que como hemos dicho, en mi caso no coinciden-.

El dato del contexto, lejos de ser baladí, es la principal virtud del segundo trabajo, pues esa UD seguramente no podría funcionar igual de bien en otro colegio. Por ejemplo, al ser un colegio religioso, hay muchos conceptos acerca de la Reforma luterana, conceptos referidos al ámbito eclesiástico, que ya eran conocidos, sin embargo, creemos que en un colegio público, hubiera que haber dedicado una sesión a delimitarlos. Pero esta contextualización no se limita sólo al tipo de colegio en el que impartimos clase, también nos referimos a la propia clase en particular. Debíamos tener en cuenta cuantos alumnos con necesidades especiales teníamos, cuantos alumnos podrían desconocer nuestro idioma o incluso la propia sinergia que tiene la clase, pues no puedes preparar las mismas actividades con un grupo tremendamente participativo que con una clase a la que la participación no le motiva demasiado.

Aparte del punto anterior, en este trabajo contábamos con una restricción temporal real, aparte de nuestro propio periodo de prácticas, los numerosos festivos que se celebraron, nos obligaron a reestructurar el calendario de sesiones. Por tanto, podríamos decir que la UD se trata realmente del día a día, pero sin embargo nos obligó a adaptar nuestras creencias epistemológicas a una realidad concreta.

Además, la UD nos obligó a llevar el pensamiento un poco más allá, pues aparte de concretar los temas a dar, caímos en la cuenta que debíamos conseguir unos objetivos y unas competencias básicas, pero explicando los contenidos académicos muchos no se iban a conseguir al referirse a actitudes. Aquí es donde adquirimos plena consciencia de que ser un buen docente va más allá de saber mucho sobre una materia, tal como se explicitó en el punto uno del presente trabajo.

Hasta que preparas una UD no eres consciente de la importancia de la metodología que quieres usar para conseguir o no ciertos objetivos. Esta metodología aunque pueda parecer simple de llevar a cabo no lo es, pues debes adaptar tus convicciones obtenidas en la programación didáctica a una realidad concreta, pero por si esto fuera poco existen factores en el alumnado con los que no cuentas mientras redactas los documentos, nos referimos a la motivación. Conseguir una motivación en el alumno es vital, pues dejen en buena medida de ver las cosas impuestas y a interesarse en ser partícipes de su propia educación. La pregunta puede ser clara: ¿Por qué entonces no centrarnos en una docencia basada en una metodología activa? Trataremos de dar nuestra particular visión.

Se ha demostrado, sirva de ejemplo del artículo de Alonso Tapia¹⁰, que una metodología activa produce un aumento significativo en el aprendizaje del estudiante, nos topamos con lo que venimos advirtiendo, el mundo de las ideas en contraposición al mundo real. Ni que decir tiene que hay experiencias muy satisfactorias de metodologías activas en otros países como puede ser el proyecto Historical Thinking, pero las impresiones que me ha dejado el máster y sobre todo las conclusiones sacadas del proyecto de investigación, me llevan a pensar que en España esas metodologías son difíciles de implementar.

Hasta ahora, tenemos dos trabajos que en un principio se complementan, aunque como hemos visto por sus particularidades encarnan dos visiones distintas de la educación. El tercer trabajo que traemos a colación se trata de un proyecto de investigación, que trataba de averiguar las creencias epistemológicas de nuestro tutor por ser alguien experimentado.

Si observamos las conclusiones, vemos como a él si le gustaría tener una metodología más participativa, pero que si no la lleva a cabo es sobre todo por cuestiones externas. Sugiere que el curriculum sí que llega a constreñir los movimientos de actuación, sobre todo mediante el cuerpo de inspectores que busca más que se cumplan los objetivos que cualquier adaptación que intentes hacer, o cualquier metodología aunque esta se demuestre mejor para el alumnado. Es por eso, por lo que aludíamos a la dificultad de implementar esos sistemas en España.

¹⁰ Alonso Tapia, J., "Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia" en *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1996. Pp. 7-37

Otras de las justificaciones que argüía el entrevistado es la propia comodidad del profesorado y su propia seguridad, es lo que hemos llamado antes como el peso de la tradición, durante toda su etapa estudiantil han visto hacer eso, de manera que ahora tienen el sentimiento de no desarrollar bien su labor.

Por eso hablábamos antes de que el máster sea la llave para cambiar esta situación, porque al contrario que el antiguo CAP nos permite reflexionar sobre la importancia de la labor docente, así como tener contacto con un centro y efectuar por inmersión la constatación sobre si nuestras propuestas y creencias son posibles. Y es que, si hemos estado hablando que para los alumnos lo más eficaz es la metodología activa, ¿Por qué con nosotros iba a ser diferente?

4.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este apartado trataremos principalmente dos cuestiones, en primer lugar retomaremos la cuestión planteada al final del punto uno y seguidamente, plantearemos unas estrategias de futuro que sería deseable desarrollar para el correcto empeño de la profesión docente.

4.1 Conclusiones

Si retrocedemos hasta el punto uno, observaremos como se acababa con una pregunta: ¿es este máster la correcta formación? Tras haber analizado los trabajos y haber expuesto prueba, la respuesta es claramente sí, pero debemos matizarla.

Nos hemos decantado tan rápidamente por el sí, pues este máster nos ha dado la oportunidad de reflexionar sobre las dos esferas que han sido desarrolladas en el punto anterior. Ser conscientes de que se están jugando dos partidos distintos en el mismo campo, es una de las principales virtudes que podemos achacarle al máster. Pero además, nos dota de herramientas y recursos para conjugar esas dos reglas de juego, en definitiva, nos complementa la formación académica recibida en la licenciatura.

Es un tema que hemos abordado también en el primer punto ¿qué tipo de Historia queremos? Si se trata de una Historia fáctica, este máster está totalmente fuera de lugar, pero como ya hemos argumentado, eso no sería ser un buen docente. En este curso debemos cambiar la mentalidad, dejamos de ser expertos en una materia para convertirnos en docentes de las CC.SS. El cambio va mucho más allá de la simple terminología, es un cambio conceptual pero también actitudinal. Pasamos de exponer nuestros conocimientos sobre un tema a personas interesadas, a adaptar ese conocimiento y conseguir que las personas de interesen. Es decir, el trabajo es doble, conseguir que se interesen y además que aprendan algo.

Ahora bien, también hemos dicho que es matizable. Los matices vienen dados por ciertos aspectos que podrían mejorar todavía más el máster. Como se ha expuesto, este máster debe complementar la formación académica recibida, pero si atendemos a la distribución de asignaturas creemos que las referidas a la pedagogía general ocupan un tanto por ciento demasiado extenso. Una primera propuesta de mejora vendría a ser la reducción de ésta –importantes, porque nos dotan de una base sobre la que trabajar- y el aumento de las asignaturas referidas a la didáctica de las CC.SS en nuestro caso, hecho que permitiría una profundización mayor.

A tenor de las asignaturas de didáctica general, sería aconsejable una mayor homogenización de los criterios de evaluación. Es comprensible, que en las didácticas específicas no se puede trabajar de la misma manera el estudio de la Revolución

francesa que los logaritmos neperianos, ni su función, ni su explicación pueden o deben ser la misma, pero sin embargo las bases didácticas si deben ser las mismas, así que una segunda propuesta de mejora debería ser la revisión y coordinación de las didácticas comunes en pos de una mayor igualdad evaluativa.

Por último, la asignatura optativa “Atención a los alumnos con necesidades especiales” debería plantearse de forma obligatoria. Es una realidad que en clase conviven numerosos ritmos de aprendizaje y saber enfrentarte a ellos o al menos tener ciertas pautas de actuación para comenzar debería ser parte de ese arsenal con el que el máster nos dota para ejercer la profesión.

4.2 Propuestas de futuro

Como futuros profesores de CC.SS, la primera labor que debemos abordar es complementar nuestra formación académica. Todos los futuros poseedores de este título nos hemos formado en una sola rama de las tres que componen las habilitaciones docentes – Geografía, Historia e Historia del Arte- dejándonos huérfanos en las otras dos. Si no nos preocupáramos por llenar este vacío, la docencia que podremos impartir en las materias no estudiadas resultará muy deficiente, limitándonos a seguir los manuales de manera casi literal.

Otro de los aspectos a mejorar se trata de la innovación en materia docente, por ello se proyecta incluir en las futuras sesiones que llegue a impartir un interesante proyecto sobre Historia y videojuegos.

No podemos negar que los alumnos de hoy en día viven inmersos en una cultura audiovisual. Mucho se ha criticado sobre sus ventajas o inconvenientes, pero es un hecho que no podemos negar por lo tanto podemos intentar aprovecharlo. Uno de esos medios audiovisuales en los que están inmersos se trata de los videojuegos. Según nos expone Juan Francisco Jiménez, en 2005 la industria del videojuego superaba al ingreso por cine y música; y en 2008 facturó 1.432 millones de euros situándonos en el cuarto país europeo y sexto mundial en consumo de este entretenimiento.¹¹

Para muchos sociólogos el videojuego es la puerta de entrada por donde los jóvenes se acercan a las tan manidas TICs¹², pero así como a éstas hay que enseñar su buen uso, parece obvio que con los videojuegos suceda lo mismo. Así pues, este plan de innovación cuenta con dos objetivos. Por un lado, dentro de esos aprendizajes que no son puramente académicos pero que son parte de nuestra labor, deberíamos atender a enseñar como jugar, enseñar a jugar responsablemente. Los alumnos deberían saber cuánto jugar y que eso no repercuta de manera alguna en el tiempo que todo

¹¹ Jiménez Alcazar, J.F. “Videojuegos y Edad Media” en *Imago Temporis. Medium Aevum III*. Lleida: Universidad de Lleida, 2009. Pp. 551 – 587.

¹² Op. Cit.

adolescente debe dedicarle a sus otras “obligaciones” tales como el estudio, las relaciones sociales, etc. Por otro lado, deberíamos guiarles sobre a qué jugar. Esto último debería también ayudarles a formar cierto espíritu crítico ante un tema, desarrollar la capacidad de opinión y de criba ante los excesivos estímulos que reciben en su día a día. Tras unas sesiones donde intentemos crear estas bases de juego, podríamos abordar el reto de aunar ocio y estudios.

Se pueden plantear al alumno ejercicios donde deba comparar que es real o no dentro del videojuego según lo expuesto en clase o que sea el mismo el que haga escritos sobre el buen o el mal videojuego – refiriéndonos siempre a su veracidad de contenido, no a cuestión de gustos-. Se asemeja mucho al trabajo que se ha venido haciendo con el cine histórico, pero dando un paso hacia delante.

Además del videojuego, podríamos incluir el trabajo mediante los numerosos juegos de mesa de temas históricos o el contacto con el nuevo fenómeno de la recreación histórica naciente en España. Esto aumentaría sin duda el factor motivación ya mencionado. Pero como el viejo fantasma de las navidades pasadas, debemos tener en cuenta un viejo problema ya aquí mencionado: la esfera de las ideas contra la realidad, es decir, por muy atractivas que suenen estas ideas debemos tener en cuenta que no a todos los alumnos les atrae jugar, ni el mismo tipo de actividades, pero así como existen distintos ritmos de aprendizaje en clase, no todos los alumnos tienen porque trabajar sobre lo mismo, podríamos establecer grupos con intereses afines y que éstos explicasen su actividades a los compañeros. Como dice el viejo dicho “renovarse o morir”.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J., “Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia” en *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1996. Pp. 7-37.

Bernal Agudo, J. L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, 2006.

Carabaña Morales, J., “La escuela del futuro” en *Claves de la razón práctica*. Nº 222 (Mayo/junio 2012). Pp. 8-19.

–: “Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar” en *Cuadernos de información económica*, Nº 180 (2004). Pp. 131-140.

Fernández Enguita, M., “El incierto provenir de una institución exhausta” en *Claves de la razón práctica*. Nº 222 (Mayo/junio 2012). Pp. 20-33.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J., *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección de estudios sociales, Nº 29. Barcelona: Fundación La Caixa, 2010.

Guerrero Serón, A., “Las funciones sociales de la educación” en *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 1996. Pp. 103-117.

Jiménez Alcazar, J.F. “Videojuegos y Edad Media” en *Imago Temporis. Medium Aevum III*. Lleida: Universidad de Lleida, 2009. Pp. 551 – 587.

Lahire B., “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología social*, Nº 16 (2007), Pp. 21-38.

Marchesi Ullastres, A., “El fracaso escolar en España” en *Documentos de trabajo de la Fundación Alternativas*, 11/2003.

Morales Vallejo, P. “El profesor educador” en *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2009. Pp. 99-158.

Oliva, A., “Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia”. En: Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Coordinadores), *Desarrollo psicológico y educación. 1-Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, 2000. Pp. 471-491

Ruiz Torres, P., “La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades” en *Ayer*, Nº 30 (1998). Pp. 63-100.

Yanes González, J., “La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado” en *Revista de Educación*, 1998, nº 317. Pp. 65-80.

7.- ANEXOS

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

ÍNDICE

1.-El valor, la relevancia y los propósitos fundamentales de esta materia. La reflexión básica sobre la asignatura	24
2.- Análisis del marco y el contexto curricular	25
3.-Propósitos y objetivos generales de la asignatura.....	27
4.- Planteamiento metodológico general	29
5.- Indicaciones generales sobre los procesos de evaluación en la asignatura	30
6.- Relación y secuenciación de bloques temáticos o unidades didácticas	32
7. Planteamiento metodológico de cada unidad o bloque. Establecimiento de las líneas generales de sus procesos de evaluación para cada una de ellas	36

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

La asignatura elegida se trata de: Historia contemporánea. Esta materia ayuda al estudiante a comprender mejor la realidad en la que vive y ser capaz de tener una perspectiva crítica frente a las informaciones y estímulos que recibe constantemente de ella (v.g. en los medios de información). Obtendrá el bagaje suficiente para poder elaborar argumentos con los que desenvolverse en una sociedad democrática y así tomar partido cuando la sociedad lo requiera (a la hora del sufragio, por ejemplo) no dejándose influir por la misma, sino siendo capaz de obtener sus propias conclusiones; así como para revisar estereotipos y prejuicios.

Debería obtener un andamiaje mental que le permitiera entender la pluricausalidad de cualquier hecho y con el que pudiera proyectar un pensamiento de larga duración que le permitiera abarcar amplios periodos. Otro punto valioso de esta asignatura se decanta de la múltiple causalidad, pues obtener una visión del mismo hecho desde diferentes puntos de vista, fomenta la empatía con otros puntos de vista. Aparte de todas estas destrezas personales, el estudiante deberá acabar el curso conociendo los principales acontecimientos y procesos situándolos tanto en el marco geográfico como en el cronológico. Sin olvidarnos de que salga formado con un mínimo vocabulario histórico que le permita hablar con propiedad en sus reflexiones.

Si nos abstraemos de la visión centrada en el alumno, y nos fijamos en el interés que pueda tener la sociedad en esta materia, entramos en un terreno peligroso. La Historia está viviendo una mala época como nos muestra Caspistegui¹³, expone que al vivir en una sociedad utilitarista, se le exige a la disciplina una utilidad tangible. A la sociedad le interesa que la Historia enseñe a valorar positivamente los conceptos de democracia, libertad y solidaridad y que se asuma un compromiso con ellos, puede convertirse en arma de doble filo al hacer un mal uso¹⁴ de ella.

Enseñar Historia se encuentra con un gran escollo, en las encuestas realizadas normalmente la materia sale con un bajo interés. Esto es debido a la forma de enseñar la materia. Por norma

¹³ Caspistegui, F. J. "Sobre el papel social del historiador o ¿para qué servimos?" en *Memoria y civilización*, nº6, 2003, pp. 191 – 207.

¹⁴ Esta visión la podemos ampliar en: Finley, M. *Uso y abuso de la Historia*. Crítica, Barcelona, 1984.

general se presentan unos acontecimientos uno detrás de otro sin ningún sentido –lo que Lowen llamó “el colapso de la narrativa”- que hacen que el estudiante tenga la sensación de estar memorizando datos que nada tienen que ver con él. Por ello, desde esta programación buscamos que el estudiante sienta que el mundo en el que vive ha sido un proceso largo y valore todos los privilegios de los que disfruta, logrando esta implicación conseguiremos un aprendizaje más profundo y no solo superficial. Pero aun así, en este proceso deben entender que será imposible que aprendan sin retener algunos procesos. Otro de los puntos que me gustaría significar es que no buscamos que se aprendan fechas de memoria, pues esto entraría en contradicción con intentar conseguir una identificación, abogamos porque aprendan lo que sucedió mediante grandes procesos.

El aprendizaje por grandes procesos (por ejemplo, aprender la instauración del sistema democrático ejemplificando esto en sus distintas revoluciones) nos servirá para multitud de propósitos. De esto podemos enlazar puentes entre procesos pasados y presentes, con el que verán como se ha construido la sociedad actual con los cimientos del pasado. Además gracias a estos procesos observaran como las cosas no suelen tener una única causa. Incluso como refuerzo al discurso explicado en clase, se puede revisar que “plataforma” tienen ellos –casi toda formada por películas y videojuegos- y así desmontar estereotipos y falsas creencias.

Otra razón por la que Historia está mal considerada –siguiendo los argumentos de Caspistegui- es que vivimos en una sociedad demasiado utilitarista, por eso a esta disciplina se le pide un uso tangible. Siendo sinceros, las Ciencias Sociales no tienen una aplicación tan directa en el mundo laboral, pero si en las capacidades personales que te enseña a desarrollar. Desde esta asignatura, como ya hemos dicho, se deberá desarrollar una capacidad de pensamiento autónomo y crítico, sin embargo desde aquí advertimos que esto es muy difícil de medir. Por ello, nos conformaremos con que el estudiante comprenda todos los sacrificios que se han debido hacer a lo largo de la existencia de la humanidad para conseguir todos los privilegios de los que hoy gozamos. Con esto, esperamos que el estudiante valore el mundo en el que vive, se haga responsable de él y se esfuerce para seguir dando pasos hacia delante.

2. - Análisis del marco y el contexto curricular

Toda asignatura debe estar encuadrada en un marco dentro del cual, si bien no puedes salirte, tienes mucha libertad. Digamos, que te dan un terreno de construcción y unos materiales (los contenidos mínimos) pero si nos fijamos bien, no te dicen ni que tipo de construcción, ni en que pasos realizarla. Por ello, vamos a analizar que terreno y que materiales nos proporciona la ley.

En cuanto al terreno, podemos observar en la orden de Bachillerato, publicada en el BOE el 6 de noviembre de 2007, que trata la asignatura como una serie de conocimientos que ayudan a ver porqué está construido así nuestro mundo y cómo se ha llegado hasta él. Destila la sensación de enfoque en construir buenos ciudadanos. Además, si atendemos a sus contenidos vemos que esto se debe conseguir mediante un buen análisis de las fuentes, atendiendo a múltiples orígenes y soportes de las mismas, si bien nada habla de que para un fenómeno puede existir multicausalidad.

Hay un hecho que llama la atención, en el primer objetivo se habla de entender los diversos procesos que conforman la Historia Contemporánea, pero si nos fijamos en los materiales de construcción –los temas mínimos a impartir- vemos como no habla de procesos, sino que está describiendo acontecimientos estancos que a priori no parecen relacionarse. Aquí entra la habilidad del arquitecto –del profesor- para ordenar esos materiales, para que en realidad si atiendan a procesos. Dentro de estos objetivos también hay sitio para la visión más tradicional, pues habla de que el alumno debe saber situar los principales acontecimientos de manera cronológica y geográfica.

Básicamente el currículo aragonés viene a repetir lo dicho en el BOE, parafrasea tanto la introducción como los objetivos y los temas a enseñar.

Visto el terreno y los materiales ofrecidos, encontramos una gran libertad para impartirlo, el último escalón del nivel curricular –la programación del profesor- se presenta como la parte más importante, pues de él depende que esos conocimientos sean bien asimilados. Como hemos señalado, se ven pequeñas contradicciones entre lo que se quiere conseguir y los métodos y contenidos para conseguirlo. Leyendo los objetivos, da la impresión de querer conseguir unos ciudadanos formados y comprometidos con la democracia en la que se vive. Pero luego los contenidos son lo que tradicionalmente se ha venido dando y parecen cámaras estancas que desde aquí ponemos en duda que puedan conseguir realmente las destrezas que se marcan.

Comparándolo con nuestra visión de la asignatura, encaja perfectamente en cuanto a los objetivos: formación del espíritu democrático y ciudadano, comprensión de nuestra realidad en base a su lenta construcción desde el pasado y saber encajar en un esquema espacio-temporal los principales procesos y acontecimientos. Además el currículum también busca que el estudiante sepa localizar los principales acontecimientos en el tiempo y el espacio, así como de trazar una evolución económica y una visión de las principales ideologías y causas que han movido a los Estados. Sin olvidarnos de destacar la importancia vital de la Unión Europea en el proceso de construcción del entorno en el que vivimos.

Sin embargo, desde aquí reformularemos la forma de ordenación de los contenidos a impartir.

3. -Propósitos y objetivos generales de la asignatura

1.- El estudiante será capaz de componer pequeños escritos críticos sobre la realidad actual.

Como hemos observado, queremos que el estudiante valore y se defienda en el mundo que le espera en el futuro. Por ello, mediante la observación de la actualidad, será capaz de exponer, razonada y críticamente, un tema pues conocerá sus causas y podrá enlazarlo con los hechos del pasado, o como mínimo sabrá como se ha llegado hasta ahí.

2.- El estudiante conocerá los grandes procesos que han ido forjando el mundo en el que vivimos.

Para el entendimiento de su realidad y la valoración de los privilegios de los que goza en el sistema democrático, conocerá – y así le serán expuestos- los grandes procesos que han ido construyendo el mundo a base de sacrificios. Al conectar el presente, su realidad, con el pasado se busca la empatización del alumno para que valore, cuide y mejore su realidad.

3.- El estudiante será capaz de ubicar los procesos anteriores en un marco geográfico, cultural y cronológico.

En Historia es muy importante saber que contexto rodeó a los grandes procesos que han ido forjando el mundo pues conociéndolos nos puede ayudar a interrelacionarlos y a su mejor asimilación pues no se trata de memorizarlos, sino de enmarcarlos para una comprensión lógica del mismo. Pese a que este punto pertenezca al a esfera del currículo tradicional se le dará menor importancia que en esa visión, se busca que este objetivo sea una herramienta de la que pueda hacer uso el alumno y no un bache memorístico en la asimilación de la materia.

4.- El estudiante hará uso del vocabulario específico de la materia.

En comunión con todo lo anterior, el alumno debe aprender a expresarse con propiedad. Puesto que muchos de los términos serán nuevos y desconocidos se pondrá especial énfasis en explicarlos y ayudarles a su comprensión. Con un vocabulario específico bien asentado se logrará que entiendan de qué están hablando y se facilitará la lectura de cualquier texto histórico.

5.- El estudiante hará un primer acercamiento a distintas fuentes históricas

Acercarse al pasado sólo con libros de texto actuales y clases magistrales, puede dar una visión equívoca y sesgada del mismo. Por ello, mediante pequeñas experiencias controladas en clase se acercarán a fuentes primarias. Estas fuentes deberán ser de distinto soporte (discursos, fotografías, periódicos de época) y a poder ser que contengan distintas opiniones (no importa si son contrarias). Con ello se busca una pequeña autonomía del estudiante para que aprenda hoy en día a desenvolverse con distintos medios –y no sólo con Internet, como suele pasar- y que observe como un hecho puede ser relatado según su observador, así pues debe ser crítico ante todos los estímulos y crear su propio criterio ante ellos.

6.- El estudiante deberá obtener un pensamiento histórico lo más completo posible.

Pese a que en esta asignatura se trate el siglo XIX y XX deberá saber que estos siglos no aparecen por generación espontánea, debe tener en mente que así como el mundo actual es así por ciertos procesos, esos procesos tienen sus raíces en el pasado. Además, a pesar de que el currículo oficial equipara los siglos XIX y XX, nuestros alumnos deberán entender la gran distancia que separa el “largo siglo XIX” y “el traumático siglo XX”.

7.- El estudiante deberá conocer que la Historia no son sólo acontecimientos políticos, debe desarrollar una visión vertical de la misma.

Pese a que tradicionalmente se ha enseñado Historia como acontecimientos políticos y grandes personajes, en cada apartado el estudiante recibirá una contextualización sobre la vida cotidiana y la cultura que rodea la época.

8.- El estudiante deberá romper el eurocentrismo tradicionalista e intentar estar abierto a otras culturas.

Dentro de lo posible, se intentará enseñar al estudiante que no sólo Europa ha construido el mundo, se tenderán visiones de lo que ocurre en los otros continentes, lógicamente estas visiones deberán ser más sucintas, pero se usaran como ejercicio de comparación desde la alteridad. Con esto pretendemos que el futuro ciudadano esté mejor preparado para vivir en este mundo donde la multiculturalidad y la globalización avanzan a marchas forzadas.

4.- Planteamiento metodológico general

En este apartado expondremos la metodología general que seguiremos en nuestras clases, para saber exactamente que metodología usaremos nos podremos remitir al punto siete de este mismo trabajo. A grandes rasgos se ha elegido una mezcla entre sesiones expositivas (representación simbólica del mundo) y comentarios de textos y noticias (que podría decirse que es una acción directa). El problema que detectamos en los estudiantes, es que vienen de terminar un ciclo en su vida estudiantil en el que apenas se han visto pinceladas sobre Historia y que además está enfocado a una historia fáctica, que si bien desde aquí no la rechazamos en esta asignatura se debe llevar más allá, pues contamos con que los estudiantes ya tienen una cierta madurez. Se prevé que los estudiantes llegaran con poca base sobre este periodo histórico o bien con una base llena de clichés y estereotipos que han ido adquiriendo en cierta medida debido a los medio audiovisuales. Por ello, las sesiones expositivas tratarán de romper e igualar en conocimientos a toda la clase, pues sólo si construyen una mínima base homogénea podrán enfrentarse a las fuentes primarias. Fuentes, que deberían ayudar a fijar los conocimientos que queremos. Obviamente, esto se trata de una utopía pues es imposible que todos construyan la misma base, pero al menos hay unos contenidos mínimos imprescindibles (que serán fijados para cada tema) que deben tener.

Si nos fijamos en los objetivos generales, vemos como una parte importante se trata que los alumnos sepan ubicar en un marco cronológico y geoespacial los acontecimientos que son vistos en clase, amén de saber usar un vocabulario específico. Para este propósito usaremos las tradicionales clases magistrales, en ellas se tratará de ofrecer una visión marco, un armazón desde el que se pueda avanzar al siguiente paso: el acercamiento a fuentes históricas. Se elige esta metodología pues es la que más renta en tiempo, y con las siguientes actividades se pretende reforzar este conocimiento que puede pecar de poco perdurable.

La siguiente metodología que se usará es eminentemente práctica. Como se pretende un primer acercamiento a las fuentes históricas, el alumno deberá ser capaz de analizar textos de carácter primario. Aquí es donde se intentará reforzar lo dado en las clases expositivas. De hecho, el marco dado en las citadas sesiones es el que usarán para analizar estos textos –que serán guiados por el profesor- pues consideramos imposible enfrentarse a fuentes primarias sin conocer el contexto o las situaciones específicas en las que se elaboraron. Además, para conseguir ese pensamiento que conecte la realidad social del estudiante con el pasado, se harán comentarios de noticias de actualidad que puedan generar un comentario que tienda los puentes necesarios entre el pasado y el presente.

Este método de trabajo supone un gasto importante de tiempo, pero sin embargo la elección de combinar estas dos métodos ha sido en primer lugar por ser altamente compatibles, pues el tiempo que ganamos al establecer un marco mediante clases expositivas –en vez de que sea el alumno el que construya totalmente su aprendizaje- lo podemos invertir en el manejo de las fuentes primarias o el análisis de las noticias. Hay otro factor aunque este no es inmediato, debido al carácter de esta asignatura, tanto por extensión de temario como por el curso en el que se da, observamos como al empezar con estos comentarios encaminamos y ayudamos a que el alumno tenga un 2º de Bachiller más sosegado pues en dicho curso le obligaran hacer comentarios ya que hay que recordar que es una prueba obligatoria de la PAU.

Otro punto a recalcar es que se realizaran ejes cronológicos de carácter acumulativo. Es decir, cuando se empieza un tema se irán añadiendo los sucesos más importantes en un eje. Conforme se avance en los bloques, se irán añadiendo al **mismo** eje –diferenciando por colores según sea el hecho de naturaleza política, económica o social- los diversos acontecimientos. Esto se hará porque debido a la naturaleza de bloques temáticos en los que se ha dividido el temario, hará falta ir y venir constantemente por la cronología. Además, como cada bloque suma una capa a la construcción de la realidad histórica esto ayudará a los alumnos a no desenfocar y considerar cada esfera como una unidad independiente que no se relaciona con las demás.

Sin embargo, con estas metodologías corremos el riesgo de caer en una espiral de monotonía que puede truncar todos nuestros esfuerzos, por ello se proyectaran en clase distintas películas y vídeos de realización propia, pues no debemos perder de vista que nuestros alumnos han crecido en un entorno audiovisual fuerte. Con esto pretendemos trabajar el aspecto motivacional que parece olvidarse muchas veces.

Puede que llegado a este punto pueda echase en falta una metodología basada en estudios del caso. Se ha rechazado totalmente esta visión pues no la considero posible en alumnos de Bachiller. No se observa una suficiente madurez como para que puedan extrapolar conocimientos del hecho concreto que se les presenta a un marco general.

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

En este apartado vamos a examinar de qué manera vamos a evaluar la asignatura a nuestros estudiantes. Podemos anunciar que el peso evaluativo lo llevarán los exámenes, contando un 65 % de la nota final. Antes de pasar al resto del porcentaje, detallaremos más este proceso. Los exámenes serán de dos tipos: habrá un examen al final de cada bloque –en

los casos que esto pueda suponer una acumulación excesiva de exámenes, se indicará en el siguiente punto la alternativa propuesta- que tendrá sobre todo carácter formativo y serán pequeños controles para indicar al estudiante los posibles fallos y los errores que deben enmendarse. Para no desmotivar en exceso la media de estos exámenes de final de bloque contarán un 25% dentro de ese 65% de la nota por exámenes. El otro tipo de exámenes consistirá en un examen donde tengan que relacionar las distintas facetas que se han visto en los diversos bloques temáticos, es decir deberán unir las piezas en los que se ha desglosado la época consiguiendo así un pensamiento histórico lo más completo posible y una visión vertical de la época. Este último tipo de examen, aunque se les proporcionará un *feedback* es eminentemente sumativo, pues de él depende el 40 % de ese 65% reservado para exámenes.

Los exámenes de cada bloque contarán siempre con la misma estructura, habrá un tema largo a desarrollar e elegir entre dos y tres cuestiones breves. Con el tema a desarrollar se busca que los estudiantes hagan pequeñas exposiciones donde demuestren que manejan un vocabulario específico adecuado y que conoce los grandes procesos que han forjado el mundo en el que vive, además se valorará especialmente si a modo de conclusión logra relacionar su breve exposición con fenómenos que se viven en la actualidad. Así, las preguntas cortas buscarán sobre todo que el alumno demuestre que sabe ubicar los procesos de manera temporal y espacial. Los criterios de evaluación de este examen serán entregados a los alumnos el primer día de clase, siendo los mismos los más transparentes posibles. Los exámenes serán devueltos con las correspondientes anotaciones para que de cara a los exámenes finales, donde deben relacionar bloques temáticos, se puedan pulir las dificultades que puedan surgir en el aprendizaje.

Respecto a los exámenes finales, constarán de dos preguntas. La primera será una pregunta donde tengan que relacionar lo visto en los distintos temas, de tal manera que para contestarla deben poner en relación las distintas esferas (sociedad, política y económica) que se han ido viendo en los distintos bloques. Para ello, en las explicaciones de clase se hará hincapié según vayan evolucionando los bloques en las relaciones que existen entre ellos – en este sentido la línea cronológica que se irá construyendo bloque a bloque esperamos ayude a realizar esta relación-. La segunda pregunta se tratará siempre de un comentario de texto visto en clase, pues al ser una primera aproximación a las fuentes primarias no nos gustaría sobrecargar en exceso y añadir más presión a lo que de por sí suele ser una experiencia “traumática” como son los exámenes.

Siguiendo con el porcentaje global del curso, un 35 % lo constituirá la entrega de diversos ejercicios que serán mandados para realizar en casa. En gran medida se tratará de comentarios de textos sobre fuentes primarias de diversa índole, puede ser la noticia de un periódico, un

discurso, un documento oficial o un dibujo satírico. Todos estos comentarios se realizarán sobre una plantilla que será entregada por el profesor y explicada en clase. Esta plantilla obviamente corresponderá al modelo que piden de cara a la PAU y será la misma que se utilizará a la hora de corregir el examen que hemos denominado final (aquel que engloba varios bloques interrelacionados). Estos comentarios serán devueltos con las pertinentes anotaciones para ayudar de cara al examen. Con ello se pretende que el estudiante se acerque a las fuentes históricas, pero mediante la repetición del proceso no esté más preocupado por el cómo hay que analizar, sino que se centre en el contenido de lo que está analizando (de ahí que en el examen el comentario que se pregunte se haya visto en clase).

Además de estos dos métodos, se abre al estudiante la posibilidad de realizar un trabajo sobre tema libre –siempre hablándolo antes con el profesor- con el que el alumno que lo desee pueda profundizar sobre un tema que haya llamado su atención. El trabajo estará tutelado y en buena medida tratará de que se realice una síntesis personal con distintos textos de carácter secundario que serán proporcionados por el profesor. Los textos serán de obras representativas escritas por profesionales que el profesor seleccionará, teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes. Se intentará orientar al alumno hacia temas que hagan referencia sobre todo a otras culturas fuera de la europea para tratar de romper ese eurocentrismo dominante en el currículum. Debido al carácter optativo del trabajo, este nunca restará calificación y podrá sumar hasta un punto a la nota final de la evaluación. Ahora bien, debido a que se busca que este tipo de trabajos sea promovido por el interés de conocer y no por el mero hecho de subir nota, no se aceptarán trabajos en las tres semanas antes de finalizar la evaluación.

6.- Relación y secuenciación de bloques temáticos o unidades didácticas

Propuesta de secuenciación para la asignatura de Historia del mundo contemporáneo. Para impartirlo contamos con 4 horas semanales, en un total de 36 semanas hace que contemos con 144 horas en todo el año.

El largo siglo XIX

Bloque I: Introducción

- El antiguo régimen y su crisis

Objetivos

En este primer tema se pretende retomar lo visto en cursos anteriores y establecer una base desde la que arrancar. Se hará énfasis en el “inmovilismo” del Antiguo Régimen y los factores que conllevan su derrocamiento. En este bloque se aprovechará a explicar el fenómeno de la Ilustración como movimiento importante en todos los acontecimientos posteriores.

Bloque II: De súbditos a ciudadanos

- Las primeras chispas revolucionarias: Revolución americana y revolución francesa
- La Europa del Congreso de Viena
- Revoluciones liberales: 1820, 1830 y 1848
- Los grandes olvidados: estado de Rusia y Japón

Objetivos

En este bloque se intentará explicar como surgen las revoluciones liberales y las primeras democracias como pilar sobre el que se construyeron los Estados en los que vivimos ahora. Se trata sólo la política pues preferimos introducir elementos poco a poco. Además, se incluye un tema sobre el estado de Rusia y Japón para mostrarles como Europa no es el único lugar donde hay revoluciones, ni es el modelo estándar de las mismas.

Bloque III: Las revoluciones industriales

- La primera revolución industrial (mitad del siglo XVIII y principios del XIX)
- Los nuevos movimientos sociales: socialismo, anarquismo, internacionalismo, obrerismo, feminismo y sufragismo
- La segunda revolución industrial (1850 – 1870)

Objetivos

Con este bloque trataremos la economía del periodo. Se estudiará el nacimiento de la industria, como base para ver de dónde nace la actual. Además, en este bloque aprovecharemos para complementar el anterior, pues veremos cómo vive la sociedad que hizo posible las anteriores revoluciones. Se trata de añadir un peldaño más a nuestra escalera hasta llegar a nuestros días.

Bloque IV: Hacia un nuevo siglo

- Imperialismo y colonización Europea y Estadounidense
- Nacimiento y auge del nacionalismo

- Las relaciones internacionales hasta 1914

Objetivos

Este bloque debe servir para cerrar toda la visión del siglo XIX. Nos servirá para explicar el apetito expansionista de las distintas potencias europeas, pero sin olvidarnos de Estados Unidos, que se expandió tanto o más como las europeas. Además mediante la visión de este fenómeno introduciremos África y el resto de Asia a nuestras aulas y podremos entender el germen de la problemática que se vive hoy en día en estos continentes. Respecto al nacionalismo asistiremos a la génesis de este fenómeno –no se ha querido incluir en el bloque anterior al tratar los movimientos sociales, debido al fuerte carácter estatal del fenómeno- que aún continua existiendo en nuestros días. El tema de relaciones internacionales hasta 1914 debe servirnos para aunar todo lo visto en los bloques anteriores y desde esa recapitulación entroncar con el tema siguiente.

El traumático siglo XX

Bloque V: La Primera Guerra Mundial y la revolución rusa

- Causas
- Desarrollo
- La revolución rusa
- Consecuencias

Objetivos

La Primera Guerra Mundial fue una experiencia traumática. Con este tema damos sentido a llamar a este bloque como el “traumático siglo XX”. Nos servirá como plataforma de lo que vendrá después y gracias a las consecuencias podremos ver como se empezó a construir la Europa que hoy conocemos. Introduciremos brevemente la revolución rusa como nueva potencia a tener en cuenta en el orden mundial. No solo se trataran aspectos circunscritos al terreno de operaciones, se intentará dar una visión más global y hablar de casos como el genocidio armenio.

Bloque VI: La Europa de entreguerras

- El mundo devastado: situación global después de la Gran Guerra
- La economía de entre guerras: crack del 29 y Gran Depresión
- Las crisis de la democracia: el auge de los fascismos
- Las relaciones internacionales

Objetivos

Este tema nos debe servir como nexo de unión entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Aquí deberemos dar una visión general de cómo ha quedado el mundo después de la Gran Guerra –no ciñéndose sólo a Europa-. Se deberá dar una visión a la economía y sociedad del momento. Con la economía se podrán tender puentes hacia la actualidad. Respecto a la sociedad, se verá como el malestar general de la población hizo que surgieran movimientos violentos y antidemocráticos. Desde aquí el estudiante debe conocer los peligros de los populismos fascistas.

Bloque VII: La Segunda Guerra Mundial

- Causas
- Desarrollo
- Consecuencias
- El holocausto

Objetivos

En esta unidad se trata de que el estudiante sepa donde desembocaron todas las tensiones que ha ido viendo durante el curso, que asimile que sobre el resultado de esta guerra está construido su mundo. El tema del Holocausto es muy importante tratarlo y que tenga plena consciencia sobre lo que ocurrió para crear personas responsables y que en la medida de lo posible luchen para que jamás el mundo tenga que enfrentarse de nuevo a algo similar.

Bloque VIII: Bipolarización y Guerra Fría

- El mundo en llamas: nuevo orden mundial tras la Segunda Guerra Mundial
- Los dos bloques: la orbita EEUU y la esfera soviética.
- El estado del bienestar contra la economía planificada
- Organismos supranacionales: ONU, OTAN y el Pacto de Varsovia
- Los movimientos sociales de nuevo cuño
- El triunfo del capitalismo: la caída de la URSS

Objetivos

En este amplio tema, se trata de dar un repaso a cómo quedo el mundo tras la guerra, haciendo símiles con lo visto cuando se hizo la Primera Guerra Mundial. Pese a la cantidad de temario que pueda parecer se trata de dar un breve repaso pues se trata de una época muy convulsa y con cambios demasiado rápidos como para profundizar. Se hará siempre

desde una óptica comparativa entre los dos bloques para que el estudiante juzgue por sí mismo los pros y contras de ambos sistemas. De toda la unidad, donde se hará más hincapié será en el Estado del bienestar, los organismos supranacionales y en la caída de la URSS pues es lo que todavía perduran en nuestro mundo y es parte inseparable de nuestra realidad actual.

Bloque IX: Los grandes olvidados

- La descolonización africana y la cuestión del Próximo Oriente
- El polvorín sudamericano: revolución y dictadura militar

Objetivos

Con este breve tema se quiere ofrecer la visión de lo que ocurre en estos territorios mientras el resto del mundo está polarizado. Este tema es importante pues todos los conflictos que se ven en él se siguen arrastrando en la actualidad.

Bloque X: El mundo globalizado

- La Unión Europea
- La globalización
- La Era de la informática y la comunicación

Objetivos

Este punto debe servir como colofón a lo visto durante el curso, el alumno debe demostrar que comprende como y la cantidad de sacrificios que ha costado conseguirlo. Debe conocer el impacto, la revolución y las posibilidades que ofrece vivir en la Era de la comunicación y la informática. Llegados a este punto debería ser capaz de tener una mínima opinión crítica sobre la realidad actual y comprender por qué suceden muchos de los acontecimientos que sacuden nuestra realidad.

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

El largo siglo XIX

Bloque I: Introducción

- El antiguo régimen y su crisis

Evaluación

Debido a su carácter introductorio, este tema no será objeto de evaluación pues se trata de una plataforma sobre la que saltar al siguiente tema.

Bloque II: De súbditos a ciudadanos

- Las primeras chispas revolucionarias: Revolución americana y revolución francesa
- La Europa del Congreso de Viena
- Revoluciones liberales: 1820, 1830 y 1848
- Los grandes olvidados: estado de Rusia y Japón

Evaluación

Este es el primer bloque del que realizarán un examen. Lo fundamental es que sepan desarrollar –tal como viene en el currículum oficial– los factores que han dado como resultado a la implantación de las libertades y los sistemas parlamentarios, así como que consigan diferenciar el tremendo cambio que supone pasar de súbditos a ciudadanos con todos los derechos y obligaciones que ello conlleva. Así mismo deberán reflejar que conocen los principales hechos que ocurren en las distintas revoluciones y que saben ubicarlas en su contexto y su geografía. Además se harán comentarios sobre diversas constituciones para que tengan un elemento de comparación sobre la evolución que ha tenido este vital documento en la vida política hoy en día.

Bloque III: Las revoluciones industriales

- La primera revolución industrial (mitad del siglo XVIII y principios del XIX)
- Los nuevos movimientos sociales: socialismo, anarquismo, internacionalismo, obrerismo, feminismo y sufragismo
- La segunda revolución industrial (1850 – 1870)

Evaluación

En este segundo examen, conseguiremos varios objetivos del currículum oficial. El más importante se trata que los alumnos conozcan la evolución que ha seguido la economía mundial, que reconozcan los grandes procesos que han hecho prosperar y entrar en crisis a la economía. Además, deberán ser conscientes de los cambios tecnológico-técnicos que se han producido en los últimos siglos y como estos han llevado a cambiar hasta el modelo familiar y la estructura social – de ahí que en este tema se vean los movimientos sociales–.

Añadido a lo anterior, debe ser capaz de situar la revolución industrial en su marco geográfico y temporal para desde su origen en Inglaterra sepa trazar el ritmo de expansión que sufrió. Los textos seleccionados para este bloque se tratan de los diversos manifiestos donde se observa el surgimiento de las protestas y se intentará ver cómo éstas han ido evolucionando hasta hoy día.

Bloque IV: Hacia un nuevo siglo

- Imperialismo y colonización Europea y Estadounidense
- Nacimiento y auge del nacionalismo
- Las relaciones internacionales hasta 1914

Evaluación

Este último bloque no tendrá examen como tal pues estaría demasiado próximo al examen final. De esta manera, el tema será tratado de dos maneras. Para la parte de colonización mediante el comentario de mapas (concretamente el reparto de África) y dibujos satíricos que resumen muy bien la época. Para el nacionalismo se trabajarán textos de los principales nacionalistas españoles (País Vasco y Cataluña).

Como hemos anunciado, aquí tendrá lugar el examen final que relacione la política y economía anterior con el imperialismo y sobre todo con el nacionalismo. El alumno deberá ser capaz de, como indica el currículo oficial, identificar las principales transformaciones –que en nuestros objetivos lo hemos llamado grandes procesos- desde la Crisis del Antiguo Régimen hasta la Primera Guerra Mundial.

El traumático siglo XX

Bloque V: La Primera Guerra Mundial y la revolución rusa

- Causas
- Desarrollo
- La revolución rusa
- Consecuencias

Evaluación

Este es el primer examen que realizarán sobre el siglo XX. Con él, queremos que los alumnos sean capaces de, tal como indica en el currículo oficial, sintetizar las normas y los intereses de los Estados describiendo las causas y consecuencias de los conflictos bélicos y

valorando la eficacia de las relaciones internacionales en la búsqueda de la paz. Además, deberían ser capaces de ser conscientes de los cambios tecnológicos que se suceden en materia bélica y el desgaste humano que conllevó.

Como textos, se ha pensado en el análisis de varios poemas escritos durante el conflicto y el comentario de la película *“Sin novedad en el frente”*.

Bloque VI: La Europa de entreguerras

- El mundo devastado: situación global después de la Gran Guerra
- La economía de entre guerras: crack del 29 y Gran Depresión
- Las crisis de la democracia: el auge de los fascismos
- Las relaciones internacionales

Evaluación

En este tema bisagra entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, encontramos un doble objetivo. Por un lado se intentará que los alumnos sigan con esa evolución económica que empezaron en la Revolución Industrial y como el capitalismo está ya tan fuertemente implantado que es capaz de mover las políticas de estado. Esto último entronca directamente con el segundo objetivo, pues –como apunta el documento oficial- deben reconocer los momentos de crisis que permitieron suplantar los regímenes parlamentarios por dictaduras. Además, se tratará nuevamente de que sean conscientes de lo mucho que ha costado lograr este estado democrático y aprendan a valorarlo, sin olvidarnos de trabajar la conexión con el mundo actual, consiguiendo que identifiquen las posibles dictaduras que puedan existir.

En este apartado se trabajará con la película *“Novecento”* que ilustra el proceso de formación de la Italia fascista.

Bloque VII: La Segunda Guerra Mundial

- Causas
- Desarrollo
- Consecuencias
- El holocausto

Evaluación

Esta es la unidad elegida para efectuar el corte y hacer el examen de los llamados finales. Como sucedía en el bloque IV, para no hacer recaer dos exámenes demasiado juntos, la

evaluación formativa se hará a través del documental sobre el Holocausto *“Noche y niebla”* en comparación con fragmentos del *“Diario de Ana Frank”*. También se trabajará con la formación de la ONU.

En el examen final, lo más importante es que conozcan que la Segunda Guerra Mundial es consecuencia directa de la Primera, así como ser capaces de comprender el impacto tan fuerte que ha supuesto el Holocausto y el régimen nazi en el mundo en el que hoy vivimos.

Bloque VIII: Bipolarización y Guerra Fría

- El mundo en llamas: nuevo orden mundial tras la Segunda Guerra Mundial
- Los dos bloques: la órbita EEUU y la esfera soviética.
- El estado del bienestar contra la economía planificada
- Organismos supranacionales: ONU, OTAN y el Pacto de Varsovia
- Los movimientos sociales de nuevo cuño
- El triunfo del capitalismo: la caída de la URSS

Evaluación

En este tema, lo importante es que comprendan que se ha cerrado una etapa muy convulsa desde que se inició el siglo XX. Este tema deben empezar a entroncarlo con el mundo en el que viven, pues además de ser cercano a ellos, muchos de los conflictos que padecemos nacieron aquí. En el examen de esta parte el objetivo es triple: se trata de continuar la evolución económica que hemos visto y ver como se perfila nuestro “estado del bienestar”, además el surgimiento de la nueva política mundial que nos asegura en buena medida la paz.

Para trabajar esta unidad, se trabajará por un lado con la página oficial de la ONU y la OTAN, sobre todo analizando sus documentos fundacionales. También se hará un comentario sobre la película *“Good bye Lenin”* por ser un ejemplo tremendamente visual de la vida en los dos bloques y del traumático fin de la Guerra Fría.

Bloque IX: Los grandes olvidados

- La descolonización africana y la cuestión del Próximo Oriente
- El polvorín sudamericano: revolución y dictadura militar

Evaluación

Citando el currículo oficial el alumno debe ser capaz de trazar una visión global al proceso descolonizador. Nosotros además añadimos que debe entroncarlo y ser capaz de

reconstruir el proceso desde lo visto en el bloque IV-en nuestro afán por la enseñanza mediante grandes procesos-. Aquí puede demostrar también que sabe situar en el espacio y la geografía los distintos fenómenos al ser capaz de comentar mapas sobre la paulatina descolonización.

Para el trabajo de este tema, se comentaran diversos mapas que nos muestren las descolonización y se trabajaran con noticias periodísticas relacionadas con el tema descolonizador y de las dictaduras sudamericanas. En concreto se hará hincapié al revuelo formado en torno a los “diamantes de sangre”.

De estos dos temas se realizará un examen final para que sean conscientes de que la Guerra Fría no sólo fue un baile entre la URSS y EEUU, sino que también influyó gravemente en el llamado tercer mundo (de ahí que el bloque se llame los grandes olvidados).

Bloque X: El mundo globalizado

- La Unión Europea
- La globalización
- La Era de la informática y la comunicación

Evaluación

Llegamos al último tema donde según el currículo oficial el alumno deberá ser capaz de describir la actual Unión Europea y conocer su evolución así como su importancia. Nosotros además pretendemos que tracen una visión mucho más en el tiempo y la vean como el culmen temporal de procesos de agrupamientos supranacionales que comenzaron ya con el Congreso de Viena. De vital importancia es que lo entronquen con el devenir económico pues cerrará aunque sea temporalmente la evolución que hemos ido trazando a lo largo del temario.

Para profundizar en este bloque, se trabajará con la página web de la Unión Europea con especial atención a su documento fundacional.

UNIDAD DIDÁCTICA

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	43
1.1 UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	43
1.2 INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL IES	43
2.- OBJETIVOS.....	44
2.1 Objetivos de etapa	44
2.2 Objetivos de la materia de Geografía e Historia	45
2.3 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	46
3.- COMPETENCIAS BÁSICAS	47
4.- CONTENIDOS.....	47
4.1 CONTENIDOS CURRICULARES.....	47
4.2 CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	48
5.- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.....	49
6.- ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	51
7.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN	52

1.- INTRODUCCIÓN

1.1 UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Esta unidad didáctica se engloba dentro de la etapa de ESO, concretamente en la asignatura Geografía e Historia impartida en 2º de dicha etapa. Así pues está dirigida a alumnos de 13 – 14 años.

La presente unidad didáctica se rige de acuerdo a la normativa de referencia, la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo aragonés de Secundaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. La cual es el desarrollo autonómico a la norma de rango superior correspondiente al Estado español, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, en sus apartados correspondientes a ESO. Además se tiene en cuenta el Proyecto Curricular del Centro (PCC) y la Programación Anual del departamento de Ciencias Sociales (CC.SS a partir de ahora).

1.2 INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL IES

Es necesario atender a algunas de las particularidades del centro. Se trata del colegio privado-concertado La Concepción situado en el Barrio Santa Isabel. Se trata de un centro de educación confesional católica donde existe una sola vía desde Educación Infantil hasta Secundaria. Por ello, podremos observar como el número de alumnos y docentes es reducido, siendo entre 23 y 25 alumnos la media por curso. Además, los departamentos están constituidos por una o máximo dos personas. En el caso que nos atañe, CC.SS está constituido sólo por una persona.

La clase donde se va a impartir la UD se trata de 2º de la ESO donde encontramos con 23 alumnos dentro de los márgenes normales de edad y donde no existe ningún alumno con necesidades específicas especiales (ACNEE a partir de ahora).

2.- OBJETIVOS

2.1 Objetivos de etapa

Como podemos observar en el curriculum aragonés en el artículo 6 encontramos unos objetivos generales de la etapa de ESO. En esta asignatura se trataran de afianza concretamente:

- a) Desarrollar y consolidar hábitos de autodisciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- b) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.
- c) Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- d) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar, plantear y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, contrastándolos mediante el uso de procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico.
- e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones, saber superar las dificultades y asumir responsabilidades, teniendo en cuenta las propias capacidades, necesidades e intereses.

f) Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.

g) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural, histórico-artístico y lingüístico de Aragón y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, siendo partícipes en su conservación y mejora desde el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

2.2 Objetivos de la materia de Geografía e Historia

Las CC.SS estudian en gran parte la interacción y evolución de las sociedades humanas con su entorno. En esta UD correspondiente al segundo curso de secundaria se va ahondar en un proceso en el que se encuentran las causas de buena parte de los sucesos que sucederán en lo que didácticamente llamamos Edad Moderna. Atendiendo al curriculum, los objetivos que mejor desarrollaremos en esta Unidad son:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. 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.
3. 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.

4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.

2.3 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

- 1.- Ser conscientes de los tiempos históricos. Un tiempo largo de cristiandad medieval, una ruptura con el tiempo corto de la Reforma que se convertirá en un tiempo largo con las guerras posteriores.
- 2.- Manejar los conceptos inherentes a este tema como “humanista”, “reliquia” o “indulgencia”.
- 3.- Conocer los nuevos inventos, como la imprenta, que fueron decisivos en este periodo.
- 4.- Comprender por qué surgió la Reforma religiosa.
- 5.- Tomar consciencia de los diferentes credos que surgieron a partir de la Reforma y respetarlos.
- 6.- Identificar la pervivencia de los cultos citados en el punto anterior en nuestros días.
- 7.- Conocer la respuesta católica a la Reforma: La Contrarreforma.

8.- Señalar los conflictos que provocaran la aparición de los distintos cultos que no se resolverán hasta la Guerra de los Treinta Años.

3.- COMPETENCIAS BÁSICAS

La adquisición de las Competencias Básicas (CC.BB a partir de ahora) es un compromiso que todo docente debe adquirir en la etapa de secundaria. Por ello, las CC.BB que se desarrollaran en este tema, las encontraremos explicitadas a continuación:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico será desarrollada con los objetivos 3, 5, 6,7 y 8.
- Competencia social y ciudadana con los objetivos 5 y 6.
- Competencia cultural y artística 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 y 8.
- Competencia lingüística con el objetivo 2.
- Competencia aprender a aprender con el objetivo 1 y 8.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal con el objetivo 5 y 6.

4.- CONTENIDOS

4.1 CONTENIDOS CURRICULARES

El curriculum aragonés establece que para 2º de ESO la asignatura Geografía e Historia está dividida en tres bloques. El tercero de ellos es el de *sociedades preindustriales* donde se establecen una serie de contenidos que deben impartirse. Dentro del penúltimo punto que reza “características del Estado Moderno en Europa. La expansión europea y la fractura del mundo cristiano” es donde englobamos esta UD, atendiendo sobre todo a la fractura del mundo cristiano.

Además debemos detallar que dentro del PCC y la programación didáctica del departamento de CC.SS esta unidad se llama *Humanismo y Reforma* porque enlaza la nueva forma de expresión cultural a la nueva forma de expresión religiosa. Estos dos aspectos se detallan en los contenidos conceptuales de la siguiente sección.

4.2 CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

a) Conceptuales

- Introducción
 - Situación de Europa a comienzos del Renacimiento
- Humanismo
 - Definición
 - Características fundamentales
 - Medios de difusión: **imprenta**, universidades y academias
 - Principales humanistas
- El cambio religioso: Reforma y Contrarreforma
 - La Iglesia al comienzo de la Edad Moderna
 - La Reforma luterana
 - Características fundamentales
 - La expansión de la Reforma
 - La Contrarreforma
- Consecuencias de la Reforma

b) Procedimentales

- 1) Situar los distintos personajes en su contexto histórico.
- 2) Identificar las ideas de dichos personajes.
- 3) Distinguir entre causa y consecuencia dentro del periodo.
- 4) Saber establecer relaciones causales con fenómenos que anteceden y preceden al visto en la UD.

- 5) Utilizar elementos audiovisuales para reforzar lo aprendido en clase (película).
- 6) Analizar como la política imperial de esa época afectó significativamente a la elección de culto.
- 7) Trazar líneas de continuidad con el presente.

c) Actitudinales

- 1) Despertar el interés de los alumnos por un proceso que acabó con la hegemonía católica y que perdura hasta nuestros días.
- 2) Fomentar el respeto hacia otros credos.
- 3) Que los alumnos aprendan a usar un vocabulario específico sobre el tema que estamos tratando.
- 4) Valorar adecuadamente el sacrificio de nuestros antepasado en defensa de las libertades, bien sean estas de expresión o de elección de culto.

5.- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

Para la impartición de esta asignatura se van a preferir unas metodologías que refuercen el aprendizaje significativo y funcional. Además debido al carácter del centro –religioso- intentaremos hacer un aprendizaje contextualizado con la realidad que viven los alumnos.

Se pretende indagar en dichos conocimientos y mediante la interacción profesor-alumno acompañar en su proceso de enseñanza aprendizaje a los pupilos. Esta interacción será de variada intensidad pues en algunos momentos el peso lo llevará el profesor y en otras serán los alumnos los que mediante una participación mucho más activa lleven el peso de la clase. Además se buscará generar un gusto por el saber y

hacer que comprendan la importancia que tuvo este tema para el devenir de nuestra Historia. Debemos conseguir motivar a los alumnos para que deseen conocer más sobre este importante periodo histórico. Pasaremos a concretar más las distintas actuaciones de las que nos serviremos:

Habrà partes donde la exposición oral del tema será vital. Para ello nos apoyaremos con el uso de elementos audiovisuales en formato PowerPoint desde los cuales nuestros alumnos seguirán la clase. Con esta metodología se busca establecer un marco general, una estructura desde la que los alumnos puedan trabajar más el tema. Está metodología nos hace ganar tiempo y poder ir explicando y definiendo todos los conceptos que son claves cuando tratamos este periodo.

El material cinematográfico también hará acto de presencia en nuestra aula. Mediante una selección de la película *Lutero* se intentará ilustrar y reforzar a nuestros alumnos. No podemos negar que vivimos en una sociedad totalmente audiovisual, por tanto le uso de esta película, aparte de reforzar nuestro discurso oral, varía la posible monotonía de las clases magistrales. (El fragmento seleccionado puede encontrarse en la zona de anexos).

Unido a lo anterior, otro de los métodos para abordar este tema será la realización de ejercicios en casa. Estos ejercicios no se tratan de una mera repetición por parte del alumnado. De hecho se ha buscado que las preguntas estén referidas a lo visto en el video para motivarlos a efectuar un nuevo visionado en casa. Es importante que el alumno comprenda que gran parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de él, que será su propio trabajo el que más frutos le proporcione. Además, es una manera para que tome responsabilidades y se comprometa a trabajar autónomamente y fuera del aula en beneficio de cursos venideros y etapas más avanzadas en su educación. (Los ejercicios se pueden encontrar en los anexos).

Como colofón a nuestra metodología se ha diseñado una actividad lúdica que rompa con las clases tradicionales. Se trata de un juego de preguntas que tienen que responder por equipos con una pequeña bonificación de cara al examen. Con ello se quiere conseguir una motivación e implicación del alumnado al salir de las actividades tradicionales. Además les sirve como repaso general de lo dado de cara a la prueba

evaluativa. Fuera de los contenidos académicos les enseña a trabajar en equipo y a manejar cierta presión debido al carácter competitivo (de manera muy controlada) que tiene el obtener una pequeña bonificación de cara al examen.

Para la realización de esta metodología se han tenido en cuenta los recursos humanos y materiales con los que disponemos. En primer lugar la clase cuenta con 23 alumnos que hacen manejable el tipo de actividades pro grupos como la propuesta. Además, se dispone de una pizarra digital conectada a un ordenador con programas específicos para la misma. Así mismo se dispone de conexión a internet. El diseño de esta UD se hace para cinco sesiones de cincuenta minutos de duración distribuidos de la manera que veremos a continuación.

6.- ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

- 1ª sesión: Al ser la primera sesión se empezará con una evaluación oral para hacernos una idea del conocimiento previo de nuestros alumnos. Luego entraremos con el tema propiamente dicho y tras una introducción pasamos a ver el tema en sí. Para la primera sesión establecemos ciertas bases de lo que veremos después. Concretamente abordamos el tema del humanismo haciendo hincapié en la apertura de mentes que supuso. Mención importante es tratar los nuevos inventos que tomaran vital importancia durante la Reforma, nos referimos a la imprenta.
- 2ª sesión: Empezamos de lleno el tema de la Reforma religiosa. Tras ver como estaba la Iglesia en este periodo, comenzamos a ver desde ahí las **causas** de la Reforma y las diferencias que ésta entrañaba con el catolicismo. Además se proyecta el fragmento de película sobre Lutero para ayudar a fijar ese conocimiento. Posteriormente se les entregan los ejercicios para realizar en casa.
- 3ª sesión: Se recogen los ejercicios y se corrigen en común. Como las preguntas pueden estar abierta a interpretaciones se dejará un espacio para algún pequeño debate. Además se recapitula intentando que conecten lo visto en la

clase anterior con lo visto en el vídeo. Por último se explicará la expansión de la Reforma por toda Europa.

- 4ª sesión: Ésta penúltima sesión se dedica a ver la actuación católica en contra de la Reforma y a establecer las **consecuencias** que tuvo todo este periodo en la Historia. Además se anuncia que deben recordar este tema por ser de vital importancia para el siguiente. Se realizará además el juego de respuestas en grupo que servirá para recapitular todo lo visto.
- 5ª sesión: En esta última realizarán la prueba escrita consistente en unas cuestiones donde demuestren que han asimilado los contenidos que se han ido marcando en clase. Disponen de toda la hora para realizarla. Una vez corregidos y entregados será resuelto en voz alta al principio de una clase, estando el profesor dispuesto a dar un *feedback* personal a aquel que lo necesite.

7.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será formativa, continua, individual e integral. En esta UD se busca que el alumno identifique las causas y consecuencias de la Reforma religiosa y que además comprenda que no es la primera que sufre la Europa occidental, pero si es una que dura hasta nuestros días. Con carácter específico nuestros criterios serán los siguientes:

- 1.- Nivel de asistencia y buen comportamiento.
- 2.- Participación en clase, entrega de deberes puntualmente y participar en el juego de preguntas por grupos.
- 3.- Correcta utilización del vocabulario específico visto en clase.
- 4.- Conocer las nuevas formas de expresión cultural como el humanismo.
- 5.- Identificar la situación previa de la Iglesia y comprender las causas de la Reforma.
- 6.- Identificar la ramificación religiosa que surge a partir del credo luterano.

7.- Conocer la respuesta católica a este fenómeno.

8.- Explicar las causas que trajo la Reforma religiosa tanto a corto como a largo plazo.

Estos criterios serán aplicables mediante un examen (que se encuentra en anexos) que supondrá el 75% de la nota. El porcentaje restante lo completará un 15% la participación y entrega puntual de deberes y el 10% que queda se valorará según el comportamiento, asistencia y actitud.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Índice

1.- INTRODUCCIÓN.....	55
2.- REFLEXIÓN TEÓRICA.....	55
3.- FORMULACIÓN DE LAS CUESTIONES	62
4.- METODOLOGÍA	63
5.- RESULTADOS	67
6.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	69
7.- CONCLUSIONES.....	71
ANEXOS	72

1.- INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo trataremos de identificar la posición metodológica de nuestro tutor en el centro de prácticas. Para ello expondremos un estado de la cuestión y unas metodologías de las que elegiremos algunas y serán las que se usen para tratar la información recogida en las prácticas.

2.- REFLEXIÓN TEÓRICA

En este punto vamos a encargarnos de hacer un repaso por algunas de las teorías que han marcado la investigación cualitativa en investigación. Me gustaría que el hilo conductor de este trabajo se enmarcara mediante la metáfora de la construcción de una casa. Para ello hay que seguir ciertos pasos en los que es muy importante tener un orden, así como no podemos empezar a construir una casa por el tejado, no podemos enfrentarnos a una investigación sin saber que se ha dicho antes sobre ella. Lo primero que necesitamos es tener un suelo sobre el que construir nuestro estudio. Para la elección de ese suelo, no podemos quedarnos con el primero que encontremos, será necesario visitar varios hasta encontrar el que se adapte a nuestras necesidades y es lo que vamos a intentar en este apartado, visitar varias teorías para quedarnos con la que más se adapte a nuestras exigencias.

Siguiendo el esquema de Francisco Cisterna Cabrera¹⁵ nos encontramos en su punto dos: Marco teórico. Según este autor, lo que se espera del apartado es que esté construido mediante una revisión bibliográfica de literatura especializada sobre el ámbito temático de la investigación. Siguiendo en esta línea, cabe hacerse la primera pregunta: ¿Cuál es el ámbito de esta investigación? La respuesta está en que se trata de un estudio de caso mediante investigación cualitativa.

¹⁵ Cisterna Cabrera, F. (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación en investigación cualitativa*. Theoria

Casi es inevitable preguntarse: ¿qué entendemos por investigación cualitativa? La respuesta la hallamos acudiendo al texto de Marie C. Hoepfl¹⁶, nos lo define como “cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” es decir, se busca una iluminación, comprensión y ante todo una extrapolación a situaciones similares, con todos los beneficios y riesgos que ello conlleva. Para hablar de esto, podemos acudir a la investigación antropológica.¹⁷ En ella, el investigador trata de observar toda la vida de la etnia elegida para tratar de extrapolar datos que nos sirvan para comprender a nuestros antepasados prehistóricos.

Esto, si bien es una gran ventaja, pues en aquellos remotos tiempos no existía la escritura, nos da la principal desventaja y es la posibilidad de errar en nuestra analogía, ya que el investigador –sea antropólogo o el caso que nos atañe- funciona como “instrumento humano”¹⁸ y, al contrario que la investigación de laboratorio, no somos tan precisos como una balanza o un termómetro. Así pues, el investigador tendrá que tener en cuenta que sus conclusiones se tratan de interpretaciones, además –en contraste nuevamente con las ciencias llamadas naturales- los estudiosos prestarán atención tanto a lo específico como a lo común, pues cualquier indicio puede ser relevante para reconducir nuestro método, que adelantándonos al punto sobre la metodología, no será nunca fijo y cerrado de principio a fin.

Sin embargo, a pesar de haber destacado el aspecto negativo -para no perder la orientación sobre nuestras limitaciones-, este tipo de investigación nos permite explorar aquellos aspectos donde la ciencia cuantitativa no llega. En este caso concreto, nos permitirá ampliar nuestra visión sobre la enseñanza y ofrecernos unas herramientas que en un futuro nos permitan analizar nuestro trabajo con el fin de mejorarlo y pulirlo.

Una vez definido a que nos referimos con investigación cualitativa, debemos preguntarnos brevemente que queremos decir al presentar el presente trabajo como

¹⁶ Hoepfl, M.C. (1997) *Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researches*. Journal of Technology.

¹⁷ El libro de Barley, N. (1989) *El antropólogo inocente*. Anagrama. Nos ofrece un buen ejemplo de lo que consiste la investigación antropológica.

¹⁸ Hoepfl, M.C. *Op. Cit.*

un estudio de caso. Esta vez será Robert K. Yin el que acuda para ayudarnos a definirlo. Según sus palabras,¹⁹ la investigación del caso surge del deseo de comprender un fenómeno social complejo y permite a los investigadores retener las características holísticas y significativas de las situaciones de la vida real. Lo define perfectamente al decirnos que el estudio de caso comprende un método coherente que abarca desde su lógica de diseño, técnicas de recolección de datos y análisis específicos de los mismos, así pues no es sólo una táctica de recolección de datos, ni una característica de diseño sino una estrategia de investigación completa. Además, podemos añadir que en el estudio de caso queremos integrar también el contexto donde se da el fenómeno objeto de nuestra atención, así como un antropólogo estudia a la etnia en su hábitat y no los separa del mismo, ni establece un entorno controlado de laboratorio.

Podríamos decir que hasta aquí tenemos definido qué tipo de casa queremos construir, ahora nos dedicaremos a elegir el tipo de terreno sobre donde la edificaremos, o lo que es lo mismo, revisaremos las distintas teorías que podemos usar a la hora de construir un esquema mental con el que enfrentarnos a la investigación.

El primer modelo que analizaremos, será el expuesto por John Biggs y Catherine Tang.²⁰ En él, encontramos una premisa importante, según el artículo “todos los profesores tienen alguna teoría sobre lo que es la enseñanza aunque no sea explícitamente conscientes” esto será muy importante a la hora de plantear la metodología pues debemos escavar hasta encontrar esa teoría. En este modelo se expone que existen tres niveles, tres puntos de vista sobre la enseñanza: lo que el estudiante es, lo que el profesor hace y lo que el estudiante hace.

El primer nivel lo achacan sobre todo a profesores primerizos, dividen en buenos estudiantes y malos estudiantes. Creen que la labor del profesor se basa en conocer bien la materia y exponerla, es decir según los autores “plantear la docencia no como un actividad educativa, sino como un proceso selectivo cuyo propósito es separar los buenos de los malos estudiantes”. No se plantean cuestiones sobre el aprendizaje significativo.

¹⁹ Yin, R.K. (2003) *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications Inc.

²⁰ Biggs, J.B, Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. University Press.

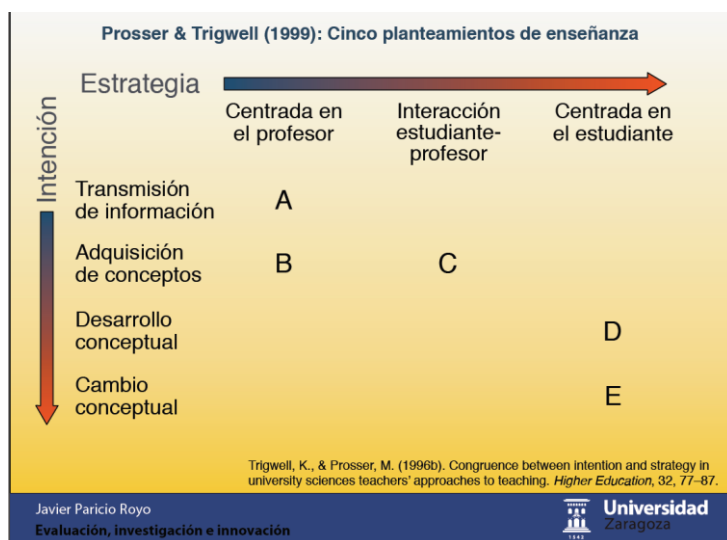
En otro nivel, encontramos los que ponen el foco en lo que el profesor hace. Está también basada en la transmisión, pero no sólo memorística, sino también de conceptos y comprensión de ideas. El aprendizaje es visto como un producto de lo que el profesor está haciendo. El docente, se centraría en adquirir capacidades docentes. Según los autores este modelo es deficiente, pues si se tienen muchas capacidades docentes, sólo es útil y provechoso cuando uno sabe por qué, cuándo y cómo hay que usarlas.

Llegaríamos al tercer nivel donde la preocupación está en lo que el estudiante hace y cómo lo hace. En este nivel se busca un aprendizaje significativo en el alumno. Se centra en lo que el estudiante será capaz de hacer después de haber enseñado el tema. Concluyendo: este modelo no será utilizado en nuestro trabajo por su simplicidad, pero de una u otra forma estará presente pues marcó las bases sobre el qué buscar en una concepción teórica en un docente, al proponer ver donde ponía el acento en sus clases.

Como segundo modelo, tenemos el expuesto por Michael Prosser y Keith Trigwell.²¹ Antes de describir este modelo, deberemos tener en cuenta que se basó en el estudio de 24 profesores universitarios, pero una vez nos fijamos en él, observamos cómo es fácilmente aplicable al caso que nos atañe. Esta teoría propone cinco modelos en los que un profesor puede englobarse, para su visualización, se suele representar en un eje como si de abscisas y coordenadas se tratara, en un lado se mostrará las intenciones y en otro las estrategias. Atendiendo a esto, podemos dividir las estrategias en centradas en el profesor, interacción profesor estudiante y centrada en el estudiante. Por otro lado, las intenciones pueden ser la de transmitir información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual y el cambio conceptual –creo que queda patente la influencia que antes comentábamos de Biggs en este modelo-. Todo

²¹ Prosser, M, Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. SRHE and Open University Press.

queda aclarado en este gráfico:



Considero que el gráfico es lo suficientemente plástico como para no abundar en detalles, a modo de resumen podemos decir que el extremo A busca la transmisión puramente académica y asumen que los estudiantes no necesitan ser particularmente activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que el modelo E, busca que los estudiantes construyan su propio conocimiento. El profesor está para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero lo valioso está en la actividad del alumno. Las otras posturas son intermedias a estas dos, que se van perfilando mediante el cuestionario que va unido a esta teoría (ATI). Adelantándonos al final como una mala crítica de cine, podemos decir que este será el modelo elegido tras varias sesiones de consenso en el grupo de trabajo. La elección de este modelo viene dada porque creemos que es el más claro de todos, pero además tiene una complejidad que le falta al modelo de Biggs. Además, pensamos que es el que con más precisión nos indicará la concepción sobre la enseñanza de nuestros tutores, pues es el menos ambiguo de todos, ya que debemos recordar que el instrumento de medición en la investigación cualitativa es el propio investigador. Más aún, las interpretaciones que haga el mismo, de ahí que la organización de este modelo nos parezca que mitiga en buena medida esa inferencia humana en el análisis de datos.

Con lo expuesto anteriormente no queremos minusvalorar de forma alguna los siguientes modelos, nos quedan por explorar dos: el modelo de Pratt y el de Juan Ignacio Pozo.

Respecto al modelo de Pratt²², la particularidad que nos ofrece es su cierta crítica al constructivismo que impera en nuestra formación. El opina que no existe una perspectiva única de enseñanza, expone hasta cinco tipos de perspectivas que pasaremos a resumir brevemente. Pero antes de ellos, convendría – como viene siendo tónica habitual en este apartado- saber a qué nos referimos con perspectiva de enseñanza. Para Pratt una perspectiva de enseñanza es: “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da sentido y justificación a nuestras acciones”. También se nos advierte que un docente nunca estará prisionero de una sola perspectiva sino que estará situado a caballo entre una o dos –el propio autor nos advierte que raro es el docente que usa tres o más-. La primera perspectiva, vería la **enseñanza como una transmisión**, ésta es la más típica pues corresponde a las visiones centradas en el profesor donde el alumno es considerado un recipiente en el cual depositar el conocimiento, con el consiguiente problema del aprendizaje descontextualizado y superficial.

La siguiente perspectiva ve la **enseñanza como desarrollo**. En palabras del propio autor: “el objetivo es cambiar la forma de pensar de los estudiantes, más que incrementar su almacén de conocimientos”. Creo que la frase es suficientemente representativa, estos docentes tratan de que el conocimiento lo construyan los alumnos mediante filtros como su conocimiento anterior de la materia. La siguiente perspectiva se trata de una **mentorización (sic) de un estudiante-aprendiz**.

En ésta se trata de ir más allá que la simple construcción de estructuras cognitivas o desarrollar competencias, se trata de transformar la identidad de los estudiantes. Que adopten el lenguaje, los valores y las prácticas de un grupo social específico. Es decir, se prima que desde el ejercicio práctico el pupilo sea capaz de moverse de un estado de novato en la materia hacia ser un miembro experimentado.

Otra perspectiva se trata de **nutrir al estudiante**. Ya nos advierten que se trata de un esfuerzo a largo plazo. Consiste en convertir a los alumnos en estudiantes motivados y productivos que no tienen miedo a fracasar. Se basa en dos principios, en que construyan un conocimiento es logro de su propio trabajo y que sus esfuerzos por

²² Pratt, D.D. (2002). Good Teaching: One size fits all? In *An Up-date on Teaching Theory*. Jossey-Bass, Publishers.

aprender serán apoyados por el profesor y sus compañeros. Esta perspectiva choca de frente con las expectativas institucionales y es muy difícil mantener la frontera permeable entre enseñar y aconsejar.

Por último, tenemos la perspectiva de la **enseñanza como vehículo para la reforma social**. Aunque es la menos habitual, se da cuando el profesor expone una serie de ideales con el fin de que los estudiantes se empapen de ellos y puedan aplicarlos a la sociedad del mañana para conseguir cambiarla.

Las perspectivas aquí revisadas han sido descartadas como teoría sustentadora de esta investigación pues nos resultan demasiado ambiguas como para poder captarlas perfectamente en el poco tiempo que dura el estudio. Además, creo que no son suficientemente relevantes para evaluar una posible buena práctica pues tener una perspectiva u otra no te convierte en un buen docente. Veo esta escala mucho menos aséptica que la mostrada por Trigwell.

Llegamos a la última teoría que nos viene de la mano de Juan Ignacio Pozo²³ este autor nos propone tres teorías implícitas. Antes de continuar, debemos hacernos ya una clásica pregunta que nos ha acompañado en toda nuestra disertación: ¿qué entendemos por teoría implícita? La respuesta nos la da el mismo autor²⁴ al definirnos teoría implícita nos las propone como aquellas creencias adquiridas –pues no se enseñan– que son el resultado de aquellas experiencias personales en los escenarios culturales de aprendizaje. Por usar sus mismas palabras: “Son algo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes y cualquier intento de verbalizarlas no deja de ser una traducción”. En otras palabras, se trata de representaciones²⁵ sobre el mundo que nos rodea, en este caso la docencia.

²³ Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.

²⁴ Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó. Pág. 101 – 103.

²⁵ Para abundar más sobre el mundo de las representaciones mentales y culturales, rogamos encarecidamente se acuda al libro: Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.

Enmarcado el término pasemos a ver las tres teorías implícitas que nos propone Pozo. En primer lugar, tenemos la **teoría directa** que nos propone concebir el aprendizaje como algo acumulativo, como compartimentos estancos donde un nuevo aprendizaje no afecta, ni resignifica los anteriores. Básicamente se puede asociar con todas las teorías centradas en el profesor que hemos visto anteriormente. Por otro lado, tenemos la **teoría interpretativa** que evoluciona directamente de la anterior y nos propone el aprendizaje como un proceso, proceso que actúa sobre conocimientos previos que modelan, que forman nuevos aprendizajes.

Por último encontramos la **teoría constructiva** se basa en que la actividad del alumno genere su propio conocimiento mediante la actividad, además el conocimiento puede ser dotado de distinto significado. Pero sea como fue debe ser dotado por el propio estudiante. Es decir, esta teoría nos llevaría a las visiones enfocadas al estudiante.

Este último marco teórico nos parece también muy difuso y además al ser representaciones implícitas, vemos mucho más difícil que en el caso de Pratt acceder a ellas, usando el instrumento de medida poco preciso como son las propias deducciones del investigador.

Hasta aquí hemos revisado los terrenos donde construiremos nuestro edificio, siendo elegido el de Trigwell, en el apartado de metodología analizaremos las herramientas y materiales que escogeremos para realizarlo.

3.- FORMULACIÓN DE LAS CUESTIONES

En este trabajo se pretende estudiar la práctica docente de diversos profesores para sacar unas pequeñas conclusiones. Concretando encontraremos dos grandes focos.

El primero y fundamental es intentar conocer las creencias epistemológicas sobre la enseñanza de la Historia de nuestro tutor y como las plasma en su asignatura.

Y por otro lado, ya que seguimos el modelo de Prosser y Trigwell intentaremos encuadrar a nuestro tutor dentro de los ejes que forman las intenciones (propósitos de enseñanza) y las estrategias (solución para las actividades de enseñanza-aprendizaje). Como vimos en el apartado anterior, desde la posición centrada en el profesor como transmisor de información hasta la centrada en el estudiante construyendo su propio aprendizaje, encontraremos tres intermedias. Ajustar lo más posible el lugar donde se encuentra nuestro tutor será otro de nuestros objetivos.

Una vez lo hallemos trataremos de dilucidar si esta posición coincide con sus creencias epistemológicas, y en caso de no hacerlo indagar el porqué.

4.- METODOLOGÍA

En este apartado estamos en el apartado “diseño metodológico” según Francisco Cisterna²⁶, atendiendo a esto vamos a dar cuenta de forma precisa del aparato metodológico que sustentará el trabajo y nos permitirá extraer los datos con los que elaborar las conclusiones. Es decir, vamos a examinar y elegir las herramientas con las que comenzaremos a construir nuestra casa.

Estableceremos ahora una breve secuenciación que se seguirá en este trabajo, aunque luego trataremos cada técnica más en profundidad. Nuestra investigación partirá de una observación que, según Mónica Feixas,²⁷ es la técnica más antigua que existe pero probablemente la más subjetiva. Consistirá en obtener datos sobre nuestro sobre el comportamiento, acciones y reacciones de los individuos investigados, que en este caso será nuestro tutor.

²⁶ Cisterna Cabrera, F. *Categorización y triangulación como procesos de validación en investigación cualitativa*. 2005.

²⁷ Feixas, M. “Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesorado universitario” en *Revista de investigación Educativa*. 2006.

La siguiente técnica que usaremos consistirá en la entrevista. Esta técnica según Feixas²⁸ se puede resumir en una conversación intencionada en la cual nosotros actuaremos como receptores y nuestro tutor aportará la información. Esta primera toma de contacto será complementada con un cuestionario.

Los cuestionarios se tratan de pruebas sencillas, rápidas y precisas con las que queremos obtener información concreta.

Como el modelo que sustenta nuestro estudio se trata del propuesto por Prosser y Trigwell usaremos su propio cuestionario: ATI, del que nos ocupáramos más adelante. Una vez obtenidos ciertos datos básicos, se procederá a una entrevista en profundidad que nos ayude a esclarecer los posibles puntos ciegos que nos surjan al comparar la primera entrevista con el cuestionario.

Debido a la limitación temporal a la que nos vemos sujetos, nuestra intención es realizarles un cuestionario propio –que aparecerá en los anexos- a los alumnos que nos ayude a verificar que las conclusiones obtenidas son correctas, pues como recordaremos si leemos el punto dos del presente trabajo, el instrumento de medida seremos nosotros mismos, con los posibles fallos de interpretación que ello conlleva al no ser un instrumento preciso de laboratorio.

Para evitar posibles pérdidas de datos, éstos serán registrados mediante grabadora y se podrán consultar en los archivos que llevará adjunto el trabajo.

Nos centraremos ahora en desgranar las distintas técnicas justificando el porqué de su elección y sus posibles contras. Empezaremos por la observación. Barbara Kawulich²⁹ nos da una definición sacada de Marshall y Rossman donde nos dice que la observación consiste en "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". Es inevitable hacer la misma comparación que ya se estableció en el punto dos pues seremos como

²⁸ Op. Cit.

²⁹ Kawulich, B. B. La observación participante como método de recolección

de datos. 2005

pequeños antropólogos que estudian un pueblo. De esta técnica se pretende sacar algunos datos e impresiones que nos ayuden a construir las preguntas de después. Ya se hizo un primer practicum en el que se pudo observar algunas técnicas que usa nuestro tutor en sus clases. La principal problemática que podemos encontrar reside en la alteración que supone estar en el propio aula como observadores. Y siguiendo el texto arriba citado, el qué observar y el cómo también supone un problema pues “puede llevar a la recolección de minucias que pueden o no ser relevantes al estudio”.³⁰

La siguiente herramienta que analizaremos se trata del cuestionario. Como hemos dicho, los cuestionarios serán una forma rápida y sencilla de recoger datos. Esta herramienta nos permite una cierta introducción de métodos cuantitativos a la investigación, pero que combinándolos con la cualitativa pueden llegar a dar muy buenos resultados pues los focus group o las entrevistas en profundidad pueden aclarar y matizar las respuestas dadas. Los más comunes son cuestionarios de opciones múltiples basados en la escala Likert. Concretando en nuestro trabajo, usaremos el que va unido al marco teórico elegido que es el cuestionario Approaches to Teaching Inventory³¹ (ATI a partir de ahora). Como ya vimos en el punto dos, en él se concibe la enseñanza como una intención y una estrategia. Está compuesto por dieciséis preguntas divididas en dos subescalas de ocho. De este cuestionario tratamos de obtener en que grupo de los cinco posibles se encuentra nuestro tutor. El principal problema que le encontramos es que si no se complementa mediante entrevistas u otros medios resulta un método frío y que puede llegar a estar muy descontextualizado, tanto es así que puede llevarnos a errores en su interpretación y sacar conclusiones totalmente equivocadas.

Por supuesto no es el único cuestionario que se tiene, hay otros totalmente probados como Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) que nos ayudaría a comprobar

³⁰ Op. Cit.

³¹ Ficha Approaches to Teaching Inventory

la calidad de la asignatura, pero recordar lo visto en los objetivos, se trata de conocer la epistemología del profesor.

La última técnica que usaremos –aunque no la última que existe- se trata de la entrevista. Siguiendo a Taylor³² podemos definir la entrevista en profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión que tienen los informantes sobre algo, en este caso su concepción de la enseñanza. Se trata de una conversación entre iguales más que un intercambio formal de preguntas y respuestas. Este método no está exento de problemática pues, como en una conversación cotidiana, se pueden producir engaños y exageraciones. Amén de que las personas suelen presentar frecuentemente una disonancia entre el discurso y su praxis. Pero como solucionar esto lo abordaremos más adelante. Centrándonos en nuestro trabajo se realizarán dos entrevistas, una que llamaremos de rapport donde sondearemos brevemente unas concepciones básicas sobre diversos aspectos de la concepción de la enseñanza. La siguiente entrevista se hará cuando se crucen lo obtenido de la entrevista de rapport con el cuestionario ATI y nos servirá para profundizar y matizar los puntos negros que nos queden.

Como hemos dicho, esas tres técnicas serán las utilizadas, existe otra técnica denominada focus group. Se trata según Bruce L. Berg³³ como una entrevista diseñada para pequeños grupos. Una sesión común consiste en un número bajo de participantes bajo la guía de un moderador para intentar componer su visión como grupo sobre un tema en concreto. Las ventajas las podemos encontrar en que al existir un ambiente informal los sujetos por norma general suelen animarse a hablar. Además, este autor nos habla de la “sinergia grupal” que a modo de tormenta de ideas nos ayuda a recopilar más datos. El moderador ha de actuar como un guía que marca las pautas de comportamiento y presenta las preguntas. Además puede usarse el *extended focus group* que mezcla los cuestionarios con los focus group. Se presenta a los sujetos que

³² Taylor, S.J. & Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós (1987)

³³ Berg, B.L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 2001.

conformaran el grupo un cuestionario que incluye material para la discusión posterior. Uno de los grandes problemas que encontramos con esta técnica es controlar a los individuos que responden predominantemente. Sin olvidarnos que como han mostrado numerosos experimentos³⁴ como los grupos pueden llegar a distorsionar o cohibir opiniones individuales. Esta técnica no ha sido elegida para llevarla a cabo debido por una parte a la limitación temporal y por otra a la poca experiencia en investigación que nos llevó a ver que no podríamos exprimirla al máximo.

Antes de finalizar este apartado y pasar a la construcción de nuestra casa/investigación propiamente dicha, debemos retomar un punto que ya anunciamos antes. ¿Cómo minimizar el impacto de la subjetividad en nuestra investigación? Para ello debemos acudir al concepto de triangulación. Para explicarlo nos ayudaremos de James McKernan³⁵ podemos decir que la triangulación “es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar”. Es decir, triangularemos para poder tener una certeza de que nuestros datos son correctos o al menos, que nos acercamos lo más posible a la verdad. Nuestra triangulación se basará en constatar mediante el posible cuestionario a los alumnos que nuestra percepción es similar a la que ellos viven en el día a día de las clases y luego la llamada “entre investigadores” pues cruzaré los datos con mis compañeras de grupo, cosa que aparte servirá para ayudarnos en las conclusiones o resultados. Pasemos pues, a este apartado.

5.- RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados obtenidos en las distintas pruebas realizadas a José Carlos Sancho, nuestro tutor de prácticas en el Colegio La Concepción.

³⁴ Véase el experimento de la cárcel de Stanford.

³⁵ McKernan, J. *Investigación-acción y currículum*. 1996

Nos encontramos ante un docente con catorce años de experiencia en el ámbito de la educación que se formó en Historia del Arte, campo que le interesa especialmente. En la faceta de docente confiesa haber realizado cursos de formación para el profesorado que en los últimos años han sido realizados a distancia.

En cuanto a su metodología encontramos dos ámbitos de actuación. Reconoce que usa la clase magistral por ser lo más rentable en tiempo y cómodo para el profesor, pero admite que hay otras metodologías que cuando le permite el tema también usa. Dentro de estas metodologías encontramos el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por experiencia. De ésta última metodología admite que tiene sus reservas. Dichas reservas vienen infundadas en la creencia sobre el aprovechamiento que muchos alumnos harán de ellas y se basa en los distintos ritmos de aprendizaje que el –con su experiencia- ha constatado que conviven en un aula.

Unido al tema anterior encontramos su opinión acerca de la evaluación. Expone que el siempre evalúa el contenido dado en sus clases. Admite que la forma más común es mediante examen, pero que cuando el tema lo permite usa trabajos evaluados mediante rúbrica y portafolio. Reconoce el peso que tiene la evaluación en una asignatura y lo pone en relación con la dificultad de aplicar ciertas metodologías menos basadas en el profesor debido sobre todo a las pruebas de evaluación externa que existen en nuestro país. De este apartado también nos habla que si le gusta dar *feedback* a sus alumnos, pero éste depende del resultado global del examen y por ello suele ser de manera individualizada.

Otro aspecto que abordan las pruebas son las creencias personales que tienen el entrevistado acerca de la docencia y lo que lo rodea. Para empezar opina que la materia sobre la que preguntamos, Historia, tiene una consideración social muy baja y que además por parte del profesorado se abusa de la historia fáctica lo que conlleva todavía más a su baja popularidad. Además, retrata a su alumnado como jóvenes que han cambiado mucho desde que él tenía sus edades. Destaca la amplia libertad y el cambio de valores, sobre todo familiares, que se han producido en toda la sociedad española. Considera que un buen alumno es aquel que además de portarse respetuosamente en clase tiene un interés sobre la materia. Por otro lado, para ser

buen profesor argumenta que debe tener unos conocimientos sobre la materia, pero lo más importante es que posea unas estrategias metodológicas y una empatía con el alumno. En este mismo punto, defiende que si se aboga por las clases magistrales es mayormente por seguridad y además porque el curriculum al final determina que los alumnos hayan aprendido ciertos conocimientos obligatoriamente, sin embargo si aboga por que éste debería dar más flexibilidad y entonces se podrían presentar otro tipo de metodologías. Hasta entonces expresa serias dudas por el desligamiento del academicismo mediante clases magistrales.

Sobre los objetivos que le gustaría conseguir habla de querer conseguir un cambio conceptual en los alumnos, pero reconoce como el currículo oficial tiene mucho peso en dicho deseo. La obligatoriedad de cumplir un programa que luego será revisado por organismos exterior como inspección es lo que más peso tiene para el a la hora de enfrentarse a la asignatura. Si la obligatoriedad no fuera tan alta expone claramente que a él le gustaría realizar unas clases mucho más participativas.

6.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con todo ya preparado es hora de construir finalmente nuestra casa. Para ello debemos remontarnos al punto tres de nuestro trabajo y traer aquí las cuestiones que planteábamos para responderlas mediante los resultados obtenidos en nuestra investigación.

En primer lugar queríamos saber las creencias epistemológicas de nuestro profesor sobre la enseñanza de la Historia y como las plasma en ella. Mediante las pruebas obtenidas vemos como la asignatura para él ofrece mucho más que unos simples datos. Debería ser capaz de desarrollar un pensamiento que permita interconectar ideas, que permita diferenciar entre causa y consecuencia de un fenómeno. Es decir, la Historia es algo más que una asignatura fáctica donde se acumulan unos hechos detrás de otros y los alumnos deben memorizarlos. Además, Historia serviría para cambiar los conceptos establecidos en la mente de los alumnos.

Sin embargo, en la observación de clases no nos encontramos con esto. Relaciona en la medida de lo posible los hechos, pero la metodología seguida es bastante académica. Al indagar sobre esta cuestión encontramos que el currículum oficial está pesando mucho en esta decisión, también influye el pensamiento que se tiene sobre el alumnado y cierto escepticismo ante las teorías donde el peso del proceso de enseñanza aprendizaje recae en el estudiante.

Este escepticismo viene dado por una parte por el peso que se ha comentado del currículum; por otra el peso de la evaluación. Estos dos hechos van unidos pues realmente la evaluación mide que los objetivos que marca el curriculum como obligatorios se han conseguido. Pero, a pesar de ser profesor sólo de secundaria, va más allá y expone que al final de su etapa de enseñanza media, existen dos cursos de bachillerato donde el ritmo cambia totalmente y están tremendamente condicionados por la prueba externa llamada PAU. Además de estas dos razones, los diferentes ritmos de aprendizajes que conviven en el aula marcan negativamente este tipo de propuestas. Sumativo a lo anterior encontramos que una metodología centrada en la labor del profesor ahorra tiempo y concede una seguridad al propio docente.

Podemos concluir que en esta primera parte encontramos una discrepancia entre la manera de concebir la asignatura y lo que realmente hace en el aula. En gran medida la causa de esto se pone en el exterior con los mencionados currículos oficiales. No obstante deja una puerta abierta y no se cierra en banda del todo a estas formas de trabajos reconociendo que él las aplica en la medida de lo posible. Siempre dependiendo del tiempo disponible y el tema elegido.

En nuestro punto tres, también comentábamos que intentaríamos establecer en que parte de la escala se encontraría situado y una vez encontrado, las compararíamos con sus creencias epistemológicas. Encajar perfectamente a nuestro tutor es algo complicado. Según el cuestionario ATI estaría interesado en un cambio conceptual por encima de la mera transmisión de información –cosa que ya se ha demostrado que es así-, sin embargo la estrategia que se centra en el alumno sale por debajo a la centrada en el profesor. Ya hemos explicado porque se produce esto último en el apartado

anterior. Además, mediante la observación deberemos decir que la estrategia que en realidad se pone en práctica se acerca a la transmisión de información.

Es decir, realmente nuestro análisis nos llevaría a ponerlo en una posición A dentro del gráfico de Triggwell, pero gracias la observación que hice en sus clases no se ajusta del todo a este modelo pues sí que deja participar a los alumnos e intenta relacionar el tema que se está viendo con el mundo que les rodea.

Recapitulando podríamos decir que este profesor está imbuido – como pasa con muchos docentes- en dos esferas diferenciadas. Por un lado está lo que él cree que es mejor, lo que le gustaría hacer y en otra esfera lo que hace, en buena medida influenciado por agentes exteriores.

7.- CONCLUSIONES

Hay que tener en cuenta que el presente estudio no puede tomarse como medida significativa de nada, pues sólo se ha estudiado un solo caso. Sin embargo si podemos decir que ha sido un buen acercamiento a esta práctica que sin duda nos resultará útil en nuestra futura profesión. Como opciones de futuro queda abierta la posibilidad de cruzar resultados con mis compañeras de grupo e incluso con la clase entera con lo que podríamos enriquecer el estudio sobremanera.

Respecto al propio estudio, queda abierto para el futuro indagar sobre las creencias sobre las soluciones. Es decir, ha quedado demostrada la existencia de dos esferas de actuación y el porqué. Pues como propuesta de futuro se podría preguntar sobre las posibles soluciones que desde su epistemología y experiencia se podrían dar al mismo.

ANEXOS

- *Categorías*

En esta primera parte, abordaremos un poco las categorías que extractamos de las pruebas realizadas y que nos ayudan a establecer un perfil sobre el modelo de enseñanza que profesa nuestro tutor José Carlos Sancho.

1.- Formación

En esta categoría entrará todo lo que el entrevistado diga acerca de su formación. Esto nos permitirá establecer una base sobre la que entender sus creencias.

2.- Metodología

Bajo esta categoría englobaremos lo dicho acerca de las formas de dar clases. De las distintas posturas que se tienen acerca de la forma en la que desarrollar la docencia tanto si se usan como si no.

3.- Creencias

Bajo este epígrafe encontraremos todas las opiniones personales que el tutor tiene acerca de la profesión docente. Estas creencias pueden hablarnos tanto de la profesión en sí, como en la forma de desarrollarla, como de otros colegas de profesión o de la parte pasiva de la profesión: el alumnado.

4.- Objetivos

Aquí se reunirá la información que nos hable sobre lo que se quiere conseguir con la asignatura. Concretamente nos referimos a Historia impartida en 2º de la ESO.

5.- Evaluación

Con este tag nos referiremos a lo que se exponga sobre la forma de evaluar la asignatura o sobre el mismo proceso evaluativo.

6.- Intención

En esta categoría reuniremos las prácticas docentes que le gustaría llevar a cabo, pero que por algún motivo todavía no se realizan.

- *Entrevistas*

Entrevista de rapport

Entre corchetes se encuentra el nombre del archivo de audio donde se puede encontrar.

- ¿Cuántos años llevas dando clase? [ER – Pregunta 1]

Tags [ER – Respuesta1]: **Formación**

- **Historia del Arte**

- **Cursos**

- ¿Cómo empiezas un tema? [ER – Pregunta 2]

Tags [ER – Respuesta 2]: **Metodología**

- **Clase magistral**

-¿Por qué crees que la historia no gusta? ¿Es culpa del profesor, del alumno, del temario, de la forma de dar la clase? [ER – Pregunta 3]

Tags [ER – Respuesta 3]: **Creencias**

- **Poca valoración social**

- **Abuso historia fáctica**

Metodología

- **Clase magistral**

- **Aprendizaje por experiencia**

- ¿Qué objetivos, qué pretendes? [ER – Pregunta 4]

Tags [ER – Respuesta 4]: **Objetivos**

- **Oficiales**

Creencias

- **Alumnado**

Metodología

- **Aprendizaje por experiencia**

- ¿Qué crees que a esas edades les puede proporcionar la historia? [ER – Pregunta 5]

Tags [ER – Respuesta 5]: **Creencias**

- **Alumnado**

- ¿Cómo estructuras las clases en tiempos? [ER – Pregunta 6]

Tags [ER – Respuesta 6]: **Metodología**

- **Clase magistral**
- **Aprendizaje por experiencia**

Evaluación

- **Examen**
- **Trabajo**

- ¿Cómo evalúas? ¿Cómo suelen ser tus exámenes tipo? ¿Cuándo se lo has entregado corregido, les das la nota y ya está, o les dices dónde han fallado y les das la respuesta correcta? ER – Pregunta 7]

Tags [ER – Respuesta 7]: **Evaluación**

- **Feedback personal**

- ¿Cuáles crees que son las cualidades de un buen profesor? ¿Cuáles crees que son las cualidades de un buen alumno? [ER – Respuesta 8]

Tags [Er – Respuesta 8]: **Creencias**

- **Alumnado**
- **Profesorado**

Entrevista en profundidad

1.- En el cuestionario ATI hemos visto como marcas la opción casi siempre a que los estudiantes tomen sus propias notas. Pero en clase nos sorprendió como los alumnos seguían el libro. ¿Podrías precisar un poco más esta respuesta? [EP – Pregunta 1]

Tags [EP – Respuesta 1]: **Intención**

- **Más participación**

2.- Hablando de esto, encontramos también diferencia en el propio cuestionario. Dices que quieres que creen sus propias notas personales, pero en otra pregunta destacas que esto no es una buena razón para dar clases expositivas. ¿Podrías hablarnos un poco de cual es para ti una buena razón para dar clase expositiva? [EP – Pregunta 2]

Tags [EP – Respuesta 2]: **Creencias**

- **Seguridad clase magistral**

Metodología

- Aprendizaje por experiencia

3.- Se nos dice que el currículum nos deja mucha libertad. Sin embargo se puede observar que existen dos esferas: lo que tú quisieras hacer y lo que realmente estás obligado hacer. ¿Crees que existe esa separación? [EP – Pregunta 3]

Tags [EP – Respuesta 3]: **Creencias**

- **Obligación por el curriculum**
- **Mayor libertad del curriculum**

4.- En la entrevista nos comentaste que te gustaba dar *feedback* a los estudiantes sobre los exámenes. Sin embargo, en el cuestionario dices que rara vez dedicas tiempo para discutir sus dificultades. ¿Podrías precisar un poco más esta respuesta? [EP – Pregunta 4]

Tags [EP – Respuesta 4]: **Creencias**

- **Alumnado**

Evaluación

- **Feedback personal**

5.- Hemos visto que hay distintos ritmos en clase. En el máster se aboga por las teorías constructivistas. ¿Crees que una forma de trabajo totalmente constructivista les va a rentar? Siendo el profesor un mero guía [EP – Pregunta 5]

Tags [EP – Respuesta 5]: **Metodología**

- **Constructivismo con reservas**
- **Aprendizaje cooperativo**

Objetivos

- **Oficiales**

Evaluación

- **Peso de la misma**

Creencias

- **Dudas**

- Cuestionario ATI

Tras analizar el cuestionario realizado por el tutor, los resultados que obtuvimos fueron:

CC	SF	IT	TF	CCSF	ITTF
19	10	11	12	29	23

Como podemos observar CCSF es significativamente mayor que ITTF, lo que indicaría una orientación hacia una concepción que, en términos generales, podríamos llamar orientada al aprendizaje.

La intención CC (cambio conceptual) es muy superior a IT (transmisión de información). Sin embargo la estrategia SF (centrada en el estudiante) es incluso inferior a TF (centrada en el profesor). Lo que significa que aunque declara que su intención es en gran medida el cambio conceptual y no transmitir simplemente información, en realidad su estrategia, su práctica docente, no corresponde en gran medida con esta intención pues la práctica del curso está centrada en el trabajo del profesor en mayor medida que en la actividad del propio estudiante.

